

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lastentarhanopettajien käsityksiä emotionaalisesta työstä varhaiskasvatuksen muuttuvissa ympäristöissä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SANNA-MARI ANTILA

Marraskuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SANNA-MARI ANTILA: Lastentarhanopettajien käsityksiä emotionaalisesta työstä
varhaiskasvatuksen muuttuvissa ympäristöissä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, v, 89 s. + 5 liites.

Marraskuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä emotionaalisesta työstä varhaiskasvatuksen muuttuvissa ympäristöissä. Tarkentaen tutkimustehtävänä on, miten lastentarhanopettajat käsittävät emotionaalisen työn päiväkodissa. Millaisia tunteita työssä kohdataan, miten niitä käsitellään ja millaista tukea tunnetyöhön saadaan? Aihetta ei ole Suomessa paljoa tutkittu päiväkotikontekstissa, joten tutkimukselle on tarvetta. Tavoitteena on tuottaa tietoa lastentarhanopettajan tunnetyöstä, mitä se on ja millaista osaamista se vaatii lastentarhanopettajalta. Usein tunteista vaetaan ja niitä piilotellaan, joten on tärkeää nostaa keskusteluun työstä johtuvat tunteet ja niiden käsittely. Teoriassa hyödynnetään Bronfenbrennerin ekologista viitekehystä ja Hochschildin tutkimuksia emotionaalisesta työstä.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jota ohjaa fenomenografinen tutkimussuuntaus. Aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla keväällä 2015. Haastateltavina olivat viisi lastentarhanopettajaa, jotka työskentelevät päiväkodeissa Pirkanmaalla. Aineiston analysoinnissa käytettiin fenomenografista analyysitapaa, jonka avulla muodostettiin tulosavaruus.

Tutkimustuloksissa emotionaalinen työ näyttäytyy osana lastentarhanopettajan työtä. Ensinnäkin tunnetyö käsitetään osaksi normaalia ja jokapäiväistä arkea, koska monenlaiset tunteet ovat vahvasti läsnä päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Tunnetyö ymmärretään osana lastentarhanopettajan ammatillisuutta ja oman ammatti-identiteetin rakentamista, sillä työssä tarvitaan omien tunteiden tiedostamista ja itsekontrollia. Tunnetyö on myös osa lasten kanssa tehtävää tunnekasvatusta, jossa lapsille opetetaan tunteiden nimeämistä, tunnistamista ja hallintaa. Tunnetyö liitetään lisäksi lasten vanhempien ja kasvatuskumppanuuden tukemiseen, sillä päiväkodissa lastentarhanopettaja kohtaa monenlaisia perheitä ja heidän elämäntilanteitaan.

Lastentarhanopettajan työstä johtuvat tunteet ja niiden voimakkuudet vaihtuvat päivän aikana useaan kertaan, koska työssä toimitaan monenlaisissa vaihtuvissa olosuhteissa. Työssä tunteita ilmenee niin omassa suoriutumisessa, lasten, perheiden kuin työyhteisön kanssa. Pääasiassa tunteet ovat myönteisiä kuten ilon ja onnistumisen tunteita, mutta myös kiukkua, pettymystä ja turhautumista tunnetaan. Työssä tunteita käsitellään erityisesti keskustelun avulla. Oman tiimin kanssa asian purkaminen auttaa pohtimaan tilannetta erilaisesta näkökulmasta ja myös lasten kanssa keskustellaan tunteista osana tunnekasvatusta. Lisäksi työstä johtuvia tunteita reflektoidaan itsekseen sekä niitä voi käsitellä sisäisen voiman tunteen eli voimaantumisen prosessina. Tunnetyöhön saadaan tukea päiväkodissa omalta tiimiltä, mutta myös moniammatillisesta verkostosta kuten johtajalta tai varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Lisäksi kouluttautuminen ja työkokemuksen kertyminen tuovat osaamista sekä varmuutta tunnetyön tekemiseen.

Tutkimustulokset antavat tietoa lastentarhanopettajan tunnetyöstä päiväkotikontekstissa, mutta niitä ei ole tarkoitus yleistää. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lastentarhanopettajan työ on tunnetyötä, jossa tarvitaan emotionaalista osaamista: Tunteiden tiedostamista itsessä ja muissa, tunteiden hallintaa, empatiaa sekä sosiaalisia taitoja laajojen sosiaalisten suhteiden hallinnassa. Emotionaalinen työ ja sen edellyttämä osaaminen pitäisi huomioida jo lastentarhanopettajien koulutuksessa. Tutkimuksen avulla myös lastentarhanopettajat ja työyhteisöt voivat reflektoida varhaiskasvattajien tunnetyötä ja pyrkiä kehittämään lastentarhanopettajien emotionaalista osaamista. Näin voidaan tukea lastentarhanopettajien työssä jaksamista sekä työhyvinvointia. Tutkimustieto on arvokasta, sillä aiempaa tutkimusta kyseisestä aiheesta on todella vähän.

Avainsanat: Emotionaalinen työ, emotionaalinen osaaminen, fenomenografia, kohtaaminen, tunteet, varhaiskasvatus, vuorovaikutus.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 MUUTTUVA VARHAISKASVATUS LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖN KONTEKSTINA.....	4
2.1 YHTEISKUNNALLISET VAIKUTUKSET LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖHÖN	4
2.2 LASTENTARHANOPETTAJA VARHAISKASVATUKSEN AMMATILAISENA	6
3 KOHTAAMISEN KENTTIÄ LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖSSÄ.....	9
3.1 BRONFENBRENNERIN EKOLOGINEN VIITEKEHYS LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖSSÄ.....	10
3.2 KASVATUSSUHDE LASTEN KOHTAAMISESSA	12
3.3 KASVATUSKUMPPANUUS PERHEIDEN KOHTAAMISESSA	14
3.4 MONIAMMATILLISUUS TYÖYHTEISÖN KOHTAAMISESSA	16
3.5 YHTEISKUNNAN JÄSENYYS SOSIAALISEN JA KULTTUURISEN VERKOSTON KOHTAAMISESSA	18
4 TUNTEET TYÖN VUOROVAIKUTUKSESSA	20
4.1 EMOOTION MÄÄRITTELY	20
4.2 HOCHSCHILDIN EMOTIONAALINEN TYÖ	23
4.3 EMOTIONAALINEN OSAAMINEN	26
4.4 TUNTEET OPETTAJAN AMMATISSA	31
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	34
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
5.2 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	35
5.3 TEEMAHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	38
5.4 KOHDERYHMÄ.....	40
5.5 AINEISTON FENOMENOGRAFINEN ANALYSOINTI	41
5.6 LUOTETTAVUUS- JA EETTISYYSTARKASTELU	47
6 LASTENTARHANOPETTAJAN TUNNETYÖ PÄIVÄKODISSA	50
6.1 TUNNETYÖ KÄSITETÄÄN OSAKSI LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖTÄ.....	50
6.1.1 <i>Osana jokapäiväistä vuorovaikutusta.....</i>	<i>51</i>
6.1.2 <i>Osana ammatillisuutta ja ammatti-identiteettiä</i>	<i>52</i>

6.1.3 Osana lasten tunnekasvatusta.....	53
6.1.4 Osana vanhemmuuden ja kasvatuskumppanuuden tukemista	54
6.2 PÄIVÄKODISSA KOHDATAAN TUNTEIDEN KIRJO	56
6.2.1 Onnistumisesta pettymykseen omassa suoriutumisessa.....	57
6.2.2 Riemusta kiukkuun lasten kanssa.....	58
6.2.3 Ilosta suruun perheiden kanssa	59
6.2.4 Hyvästä olostä turhautumiseen työyhteisön kanssa	60
6.3 TUNTEITA KÄSITELLÄÄN ERI TAVOIN	61
6.3.1 Keskustelu tiimin kanssa.....	62
6.3.2 Tunnekasvatus lasten kanssa	63
6.3.3 Itsereflektointi	63
6.3.4 Sisäisen voiman tunteen, voimaantumisen prosessointi	64
6.4 TUNNETYÖHÖN SAADAAN MONENLAISTA TUKEA	65
6.4.1 Oman tiimin tuki	66
6.4.2 Moniammatillisen verkoston tuki.....	66
6.4.3 Lisäkoulutuksen tuoma osaaminen	68
6.4.4 Työkokemuksen tuoma varmuus ja ymmärrys	68
7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	70
7.1 VARHAISKASVATUKSESSA TARVITAAN EMOTIONAALISEN TYÖN OSAAJAA.....	71
7.2 POHDINTAA	78
7.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA	82
LÄHTEET	83
LIITTEET.....	90
LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO	90
LIITE 2 LITTEROINTINÄYTE	91
LIITE 3 ANALYYSITÄULUKKO.....	92

KUVIOT JA TAULUKOT

Kuvio 1. Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen	7
Kuvio 2. Lastentarhanopettajan työn ekologinen viitekehys	11
Kuvio 3. Emotionaalisen osaamisen muodostuminen	27
Kuvio 4. Fenomenografinen analyysiprosessi	42
Kuvio 5. Tutkimuksen tulosavaruus ja muodostuneet kategoriat	46
Kuvio 6. Tunnetyön käsittäminen osaksi lastentarhanopettajan työtä	51
Kuvio 7. Tunteiden kohtaaminen päiväkodissa	57
Kuvio 8. Tunteiden käsitteleminen tunnetyössä	61
Kuvio 9. Tunnetyöhön saatu tuki	66
Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot	41
Taulukko 2. Esimerkkejä löydettyistä merkityksellisistä ilmaisuista	43
Taulukko 3. Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittelyä aiheittain	44
Taulukko 4. Alakategorioiden muodostaminen	45
Taulukko 5. Yläkategorioiden muodostaminen	45

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä emotionaalisesta työstä varhaiskasvatuksen muuttuvissa ympäristöissä. Nostan tutkimuksessani esille aiheen, joka usein jää yhteiskunnassa vähemmälle huomiolle. Eri työpaikoilla tunteita usein piilotellaan ja vähätellään, kun todellisuudessa tarvitaan lisää avoimuutta ja keskustelua työyhteisöissä. Itsekin jo muutaman vuoden työkokemuksella olen huomannut, kuinka tunteista usein vaietaan työyhteisöissä ja työntekijä jää yksin murehtimaan haastavia tilanteita sekä voimakkaita tunteita.

Yhteiskunnassa työ on nähty pitkään järjellisenä toimintana, jossa tunteita on pidetty lähinnä heikkoutena ja häiritsevänä tekijänä työtehokkuudelle. Työntekijän pitäisi olla mahdollisimman tehokas ja tuottelias. Kuitenkin nykyään tunteiden sosiaalinen merkitys on kasvanut, joten tunteista puhuminen on yhä ajankohtaisempaa. Tunteet ovat nousseet entistä näkyvämmäksi osaksi kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Työelämän vuorovaikutussuhteissa sosiaaliset taidot ja tunnetaidot ovat olennainen osa tämän päivän arkea, sillä tunteita ei voi erottaa työssä ja vapaa-ajalla. Tunteet ovat läsnä elämässä kaiken aikaa. (Ks. Greco & Stenner 2008, 2–3; Juuti & Salmi 2014, 57–58, 62, 249; Molander 2003, 9, 20; Wróbel 2013, 581.)

Lisäksi Suomessa varhaiskasvatus ja päiväkotien toiminta ovat monien muutosten keskellä ja lastentarhanopettajien työhyvinvointi ja jaksaminen ovat koetuksella jatkuvien uudistusten alla. Esimerkiksi päivähoito vaihtui sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta varhaiskasvatukseksi opetusministeriön alaisuuteen (ks. Alila, Eskelinen, Estola, Kahiluoto, Kinos, Pekuri, Polvinen, Laaksonen & Lamberg 2014, 11). Uuden varhaiskasvatuslain toivottiin helpottavan ja selventävän varhaiskasvatustyötä, mutta todellisuudessa uusi laki on jäämässä hallituksen leikkausten jalkoihin. Toivon, että lastentarhanopettajan näkökulmasta aiheen tutkiminen ja esille nostaminen herättää keskustelua sekä lisää omalta osaltaan lastentarhanopettajien työn arvostusta yhteiskunnassa. Työssä toimitaan vaihtuvissa olosuhteissa ja kohdataan erilaisia ihmisiä niin aikuisia kuin lapsia. Näissä vuorovaikutustilanteissa tunteet ovat aina läsnä tavalla tai toisella.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheen ainutlaatuisuus selvisi, kun luin aiempia tutkimuksia tunteista. Lastentarhanopettajien käsityksiä emotionaalisesta työstä ei ole tutkittu paljoa Suomessa eikä ulkomailla. Tänä päivänä puhutaan paljon osallisuudesta varhaiskasvatuksessa, kuinka tärkeää on saada lapsen ääni kuuluviin ja ymmärtää, mitä lapsi ajattelee ja tuntee (esim. Roos 2015). Entäpä

lastentarhanopettajan äänen kuuleminen varhaiskasvatuksen asiantuntijana, millaista on lastentarhanopettajan tekemä tunnetyö? Sitä ei ole aiemmin tutkittu.

Yleisesti emootioita on tutkittu usean tieteenalan kuten psykologian, sosiologian, neurotieteiden ja kielitieteiden näkökulmasta (Sorjonen & Peräkylä 2012, 3). Erityisesti emotionaalista työtä on aiemmin tutkinut Molander (2003) vanhustenhoidon työntekijöiden parissa. Hän tutki työn emotionaalista kuormitusta, millaisia tunteita työssä herää, millaisia voimavaroja tunteet antavat. Hoitajien työssä esiintyy paljon kielteisiä tunteita ja työ on tunnetäyteistä (Molander 2003, 169). Kallio (2007) on tutkinut pro gradu -tutkielmassa, miten organisaation tunnesäännöt vaikuttavat puhelinmyyjien ilmaisuun sekä miten myyjät suhtautuvat tekemäänsä tunnetyöhön. Puhelinmyynnissä tunteet ovat läsnä ja myyjät tekevät syvällistä tunnetyötä ja pinnallista tunnetyötä muokatakseen tunteitaan myynnille sopivaksi (Kallio 2007, 51, 75).

Kasvatustieteen puolella aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu enemmän luokanopettajan kielteisiä tunnetiloja kuten työuupumusta, stressiä ja selviytymistä (esim. Aho 2011, Kaikkonen 2007, Koivisto 2013), mutta myönteisiä tunteita on tutkittu sitäkin vähemmän (esim. Varila & Viholainen 2000). Varila ja Viholainen (2000) tekivät tutkimuksen työn ilon kokemisesta ja kuinka sitä voi käyttää henkilöstön kehittämiskeinona. Tuloksissa ilmeni, että myönteiset tunteet kuten työn ilo antavat voimaa ja energiaa työntekoon sekä lisäävät työmotivaatiota (Varila & Viholainen 2000, 99, 151). Varhaiskasvatuksen puolella Cacciatore, Laru, Oulasmaa, Riihonen, Rotkirch, Saloheimo ja Tuukkanen (2013) ovat tutkineet ammattikasvattajien syitä kielteisiin tunteisiin. Ammattikasvattajista 75 % oli päteviä lastentarhanopettajia (Rotkirch 2013, 10). Tutkimuksessa todettiin, että suurimmat tekijät kielteisiin tunteisiin olivat resurssipula, hankalat lapset sekä haasteet työyhteisöissä. Näin ollen varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista heikentävät tänä päivänä rahapula sekä niukka henkilöstötilanne. (Oulasmaa & Riihonen 2013, 95–96.)

Salminen (2014) on puolestaan tarkastellut esiopetuksen opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta ja sen merkitystä opetuksen kannalta. Hänen mukaansa erityisesti opettajien emotionaalisen tuen osa-alueella on tarvetta jatkotutkimuksille, sillä suomalaisten opettajien emotionaalisen tuen laadussa on suuria eroja opettajaprofiilien välillä. Opettajan ja lapsen välisellä suhteella on vaikutusta oppimistilanteiden laadun kannalta. (Salminen 2014, 86.) Myös Changin (2009) mukaan tutkimuksissa opettajien emootiot ja emootioiden säätely on jäänyt vähemmälle huomiolle. Opettajan työn tunnepuolen ymmärtäminen voi auttaa selvittämään, miksi opettajat kokevat emotionaalista väsymystä. Opettajilla on todettu olevan stressiä ja emotionaalista väsymystä johtuen etenkin haastavien lasten kohtaamisesta sekä vanhempien kanssa tehtävästä työstä. Moni nuori opettaja on jopa vaihtanut alaa uupumuksen takia. (Chang 2009, 203.) Uusi tutkimus opettajien emotionaalisesta työstä on tarpeellista. Kiinnostuin selvittämään juuri

varhaiskasvattajien näkökulmasta aihetta, sillä kasvatustieteen kandidaattina kohtaan lastentarhanopettajan työn haasteita. Tahdon tuoda lastentarhanopettajien äänen kuuluviin. Miten vaihtuvissa olosuhteissa ja erityisesti pienten lasten kanssa töitä tekevät lastentarhanopettajat käsittävät tunnetyön?

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä emotionaalista työstä varhaiskasvatuksen muuttuvissa ympäristöissä. Tutkimustehtävänä on, miten lastentarhanopettajat käsittävät emotionaalisen työn päiväkodissa. Selvitän, millaisia tunteita lastentarhanopettajat työssään kohtaavat, miten he käsittelevät työssä ilmenneitä tunteitaan sekä millaista tukea he saavat tunnetyöhönsä. Tavoitteena on tuottaa tietoa lastentarhanopettajan tunnetyöstä, mitä se on ja millaista osaamista se vaatii lastentarhanopettajalta. Tutkimustietoa voidaan hyödyntää pohtiessa, miten lastentarhanopettajien tunnetyötä voidaan tukea paremmin, jotta lastentarhanopettajat jaksaisivat työssään jatkuvien muutoksien keskellä.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jota ohjaa fenomenografinen tutkimussuuntaus. Kiinnostuksen kohteena ovat lastentarhanopettajien ajattelutavat eli käsitykset. Käsitysten avulla saadaan tietoa siitä, mitä lastentarhanopettajan tunnetyö on ja mistä se muodostuu päiväkotikontekstissa. Käsitykset pohjautuvat tiedonantajien kokemuksiin ja aiempaan tietoon todellisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimuksessa tiedonantajina toimivat päiväkodissa varhaiskasvattajina työskentelevät lastentarhanopettajat. Lastentarhanopettaja voi työskennellä myös esi- ja alkuopetuksessa koulun puolella, mutta tässä tutkielmassa rajataan tarkastelu päiväkodin puolella työskenteleviin lastentarhanopettajiin.

Teoreettinen viitekehys painottuu pääasiassa kasvatusta ja sosiaalitieteiden kirjallisuuteen sekä aikaisempiin tutkimuksiin ja kerätyn aineiston materiaaliin. Erityisesti innoittajana on Arlie Russell Hochschild, joka on tutkinut laajalti emotionaalista työtä eli tunnetyötä omissa tutkimuksissaan (esim. Hochschild 2012). Teoreettisessa viitekehyksessä edetään varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta tilanteesta lastentarhanopettajan työhön ja Bronfenbrennerin ekologiseen viitekehykseen lastentarhanopettajan työn vuorovaikutustilanteissa. Tämän jälkeen tarkastellaan tunteita työn vuorovaikutuksessa ja määritellään emotio -käsite sekä Hochschildin emotionaalinen työ, emotionaalinen osaamiseen sekä lopuksi tarkennetaan tunteisiin opettajan ammatissa. Kuitenkin ensin on ymmärrettävä millaisessa tilanteessa tämän päivän varhaiskasvatus ja lastentarhanopettajan työ ovat, jotta voidaan tarkastella lastentarhanopettajan tunnetyötä.

2 MUUTTUVA VARHAISKASVATUS LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖN KONTEKSTINA

Pohjoismaissa päivähoito käsitetään hoitojärjestelmänä, joka sisältää varhaiskasvatusta. Tässä varhaiskasvatus on määritelty kolmiulotteisesti educare-mallin mukaisesti pienten lasten hoidoksi, kasvatukseksi ja opetukseksi. (Alila ym. 2014, 14.) Kuitenkin uuden varhaiskasvatuslain (580/2015) mukaan varhaiskasvatuksessa painottuu erityisesti pedagogiikka. Yhteiskunnassa Opetushallitus toimii asiantuntijavirastona valvoen, ylläpitäen ja tukien varhaiskasvatusta, joka on tavoitteellista, suunnitelmallista, kasvatuksellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa pienten lasten elämässä. Täten varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukeminen ja hyvinvoinnin edistäminen yhdessä vanhempien ja ammattikasvattajien kanssa. Suomessa varhaiskasvatuspalveluja tuottavat kunnat valtakunnallisten linjausten mukaisesti esimerkiksi päiväkotitoimintana ja perhepäivähoitona. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015.)

Toisaalta varhaiskasvatus on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) perusteella osa lapsen oikeutta kasvatukseen ja sen pitäisi kuulua kaikille lapsille (LOS 18. artikla). Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan laajassa merkityksessä lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista sekä hoivaa. Se luo perustan lapsen taitojen ja tietojen oppimiselle, persoonan kehitykselle, itseluottamuksen ja sosiaalisen vastuun kehittymiselle. Lapsi saa myönteisiä kokemuksia ja hänen tarpeisiinsa vastataan. Kasvatuksen avulla lapsi oppii olemaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Varhaiskasvatus on kasvatusta, mikä tapahtuu ennen lapsen peruskouluun menoa ja sitä voi olla monenlaisissa toimintaympäristöissä kuten päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kuitenkin varhaiskasvatuksen määritelmä ja nimikkeet voivat vaihdella eri maissa ja eri tahojen välillä. (Educational International 2010, 3, 10–11.)

2.1 Yhteiskunnalliset vaikutukset lastentarhanopettajan työhön

Suomessa varhaiskasvatukseen heijastuu tämän päivän yhteiskunnallinen tilanne. Vaikka varhaiskasvatusta pidetäänkin laadukkaana, kuntien heikko talous aiheuttaa paineita päiväkotien toiminnassa. (Oulasmaa & Riihonen 2013, 7.) Säästöihin pyritään erilaisien säästökokeilujen avulla

(Lipponen, Karila, Estola, Hännikäinen, Munter, Puroila, Raittila, & Rutanen 2013, 176). Wihersaaren (2011) mukaan yhteiskunnalliset muutospaineet ja taloudelliset vaatimukset näkyvät opettajan työssä. Markkinatalouden tavoitteet kuten taloudellinen hyöty ja tehokkuusvaatimus ovat vaikeuttaneet kasvatuksen perustehtävää eli ihmisten kohtaamista. Kasvatuksessa ihmisiä ei saa välineellistää. (Wihersaari 2011, 81.) Lasten kasvattamista ja opettamista ei voida ajatella kilpailuna, tulostavoitteisena tai mitattavana toimintana.

Ek (2005) väittää päiväkotien aliresursoinnin liittyvän siihen, että hoiva-, kasvatus- ja opetustehtävät nähdään kutsumusammatteina. Uskotaan siihen, että työntekijät joustavat esimerkiksi palkkauksessa, koulutuksessa ja resurssien vähenemisessä. Tämä näkyy arjessa päiväkotien moninaisina toimintatapoina, jotka sekoittavat ja aiheuttavat ristiriitaa niin lapsissa kuin työntekijöissä. Työntekijöiden työmoraali heikkenee. (Ek 2005, 67.) Huolta lisää vielä riittävän pedagogisen koulutuksen saaneiden työntekijöiden väheneminen varhaiskasvatuksessa. Monilla paikkakunnilla lastentarhanopettaja työskentelee kahden lähihoitajan tai lastenhoitajan kanssa. Aiemmin ryhmissä oli kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lähi- tai lastenhoitaja. Lisäksi lastentarhanopettajan tehtävissä toimii yhä enemmän sosionomeja, joiden koulutukseen ei sisälly vastaavia pedagogisia opintoja. Kuitenkin uudessa varhaiskasvatuslaissa (580/2015) korostetaan varhaiskasvatuksen suunnitelmallista kokonaisuutta, jossa vaaditaan pedagogista osaamista.

Varhaiskasvattajien työympäristö on joutunut murrokseen viime vuosikymmenten aikana (Johanson 2004, 24; Oulasmaa & Riihonen 2013, 6). Varhaiskasvattajilla työn vaatimukset ovat lisääntyneet, koska työssä on jatkuvasti muutoksia tavoitteissa ja työympäristössä (Ek 2005, 11). Työympäristö on muuttunut haastavammaksi, sillä kuntien resurssipula, huono työilmapiiri ja haastavat lapset ovat tehneet kasvattajien työstä vaativampaa (Oulasmaa & Riihonen 2013, 6). Johansonin (2004, 24) mukaan haasteita ilmenee ulkoisissa olosuhteissa kuten materiaalisissa ja taloudellisissa resursseissa sekä opettajan pedagogisessa työssä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on otettu käyttöön uusia toimintatapoja kuten pienryhmätoiminta ja ryhmätön päiväkotitoiminta, mitkä aiheuttavat sopeutumista arjen varhaiskasvatustyössä (Lipponen ym. 2013, 176). Olosuhteiden muutos on lisännyt stressiä ja kiireen tuntua opettajan työssä (Johanson 2004, 24). Työ on muuttunut Oulasmaan ja Riihosen (2013) mukaan arjesta selviytymiseksi. Lasten yksilölliselle huomioimiselle on yhä vähemmän aikaa ja tyytymättömyys työpaikan toimintatapoihin rasittaa ammattikasvattajia. Tarvitaan uudistuksia muun muassa lainsäädännössä. (Oulasmaa & Riihonen 2013, 6–7.)

Vanhaa päivähoitolakia on päivitetty ja uuden varhaiskasvatuslain ensimmäisen vaiheen lakimuutokset astuivat voimaan 2015 elokuussa (OKM 8.5.2015). Alilan ym. (2014) mukaan suuri muutos tapahtui, kun varhaiskasvatus siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen eli osaksi

suomalaista koulutusjärjestelmää. Aiemmin varhaiskasvatus oli päivähoitona osa sosiaalipalveluita sosiaali- ja terveystieteiden alaisuudessa. Sosiaalihuolto ohjasi päivähoitotoimintaa ideologian ja lainsäädännön tasolla. Kuitenkin uuden varhaiskasvatustuksen myötä on pyritty modernisoimaan varhaiskasvatuksen normiohjausta sekä purkamaan kytkökset sosiaalipuoleen. (Alila ym. 2014, 9–14.)

Uusi varhaiskasvatustalaki (580/2015) nostaa esille varhaiskasvatuksen merkityksen lapsen oppimisen edellytysten tukemisessa, koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisessa ja elinikäisen oppimisen edistämässä. Varhaiskasvatus vaikuttaa pitkällä aikavälillä lapsen kehitykseen kuten koulussa toimimiseen ja siinä tärkeässä osassa on lastentarhanopettajien pedagoginen ammattitaito. Kuitenkin uusi hallitus päätti leikata varhaiskasvatuksesta noin 154 miljoonaa euroa muun muassa lisäämällä lapsien lukumäärää suhteessa aikuisiin päiväkotien ryhmissä. Tämä on herättänyt suurta huolta ja keskustelua ympäri Suomen. (Pakanen 2015, 10.) Miten jättiryhmät vaikuttavat varhaiskasvatustyöhön? Riittävätkö henkilökunnan resurssit jokaisen lapsen aitoon kohtaamiseen ja hyvään varhaiskasvatukseen? Heiskanen (2015, 10) mukaan hallituksen lyhytnäköiset leikkaukset heikentävät lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen ja aiheuttavat laajempia inhimillisiä sekä taloudellisia seurauksia muun muassa lasten ja perheiden eriarvoistumista.

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista arvostusta pitää lisätä, jotta pienten lasten opetus, hoito ja kasvatustal saadaan pidettyä laadukkaana ja jokainen lapsi voidaan kohdata aidosti yksilönä. Oulasmaan ja Riikosen (2013) mukaan varhaiskasvattajilla on suuri vastuu, sillä he välittävät yhteiskunnan arvoja, normeja sekä kulttuuria lapsille. He opettavat lapsille sosiaalisia taitoja sekä tapoja toimia osana yhteiskuntaa. (Oulasmaa & Riikonen 2013, 97.) Lastentarhanopettajalla on vastuuta lasten kasvattamisesta ja opettamisesta, sosiaalistamisesta osaksi yhteiskuntaa sekä kehittymisestä ihmisenä. Varhaiskasvatustyö on tärkeää. Tarvitaan muutosta varhaiskasvatuksen arvostamisen lisäämiseksi. (Ek 2005, 85.) Lapsilla on oikeus hyvään varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen pitäisi olla ensisijainen sijoituskohde yhteiskunnassa, sillä laadukas varhaiskasvatus on niin lapsen, perheen kuin koko yhteiskunnan etu (Heiskanen 2015, 10).

2.2 Lastentarhanopettaja varhaiskasvatuksen ammattilaisena

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen pyritään varhaiskasvattajien hyvällä ammatillisella osaamisella ja tietoisuudella. Varhaiskasvatuksen ammattilaiselta vaaditaan substanssiosaamista eli hoitoon, kasvatukseen sekä opetukseen liittyvää osaamista, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista, johtamisen osaamista että pedagogista osaamista (Alila ym. 2014, 56). Lisäksi lastentarhanopettajalla on asiantuntijuutta sekä valmiutta arvioida sekä kehittää työtään (STM 2007, 34).

Varhaiskasvatusympäristössä vain lastentarhanopettajalta löytyy pedagogista koulutusta ja pedagogista osaamista ilman täydennyskoulutusta. Työssä tarvitaan myös tietoisuutta varhaiskasvatuksen laadusta, millainen varhaiskasvatus edistää lapsen hyvinvointia (ks. LTOL 2015). Alla olevasta kuviosta voi todeta, kuinka laaja-alaista osaamista lastentarhanopettajalta varhaiskasvatuksen ammattilaisena edellytetään. (Ks. kuvio 1.)



KUVIO 1. Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen (LTOL 2015)

Uudessa varhaiskasvatuslaissa (580/2015) on asetettu tavoitteeksi hyvinvoiva lapsi. Lastentarhanopettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu lapsuuden, lapsen kasvuprosessin sekä varhaispedagogiikan asiantuntijuutta eli tietoa lapsen luontaisista tavoista toimia (ks. LTOL 2005, 3; STM 2007, 34). Lapselle annetaan mahdollisuus leikkiä, liikkua, tutkia ja kokea taidetta hänen kehitystasonsa, kiinnostuksensa ja tarpeidensa mukaan. Tässä lastentarhanopettaja tarvitsee laaja-

alaista osaamista, jonka avulla lastentarhanopettaja ohjaa ja tukee lapsen oppimista, kehitystä ja kasvua. Lapsi- ja perhelähtöisessä toiminnassa lastentarhanopettaja lähtee liikkeelle lapsen tarpeista ja alkaa samalla rakentaa kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettaja toimii tiimissä yhdessä lähihoitajien tai lastenhoitajien kanssa, mutta vastuu tiimin johtamisesta sekä suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta varhaiskasvatuksesta on lastentarhanopettajalla. Ihminen on fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen kokonaisuus, joten työssä ovat tunteet mukana. Jos tiimi- ja yhteistyö on turvallinen, toista arvostava ja positiivista ilmapiiriä edistävä, lastentarhanopettaja voi kokea työssään voimaantumista, joka auttaa jaksamaan työssä sekä lisäämään ympärillään hyvinvointia. (Ks. kuvio 1.)

Yhteiskunnallisista vaikeuksista ja sen tuomista haasteista huolimatta lastentarhanopettaja toimii työhönsä sitoutuneena varhaiskasvattajana päiväkodissa, koska vaakalaudalla on lasten hyvinvointi. Lastentarhanopettajalla on merkittävä tehtävä lapsen kasvattamisessa ihmisyyteen sekä yhteiskunnan jäseneksi. Kuten Wihersaari (2011, 81) ja Värri (2002, 151) toteavat, että kasvatuksen perustehtävä on ihmisen kohtaaminen. Kasvatuksessa ihmisyyttä ei saa välineellistää eikä asettaa markkinavoimien alaisuuteen vaan olennaista on ihmisuus, ihmisenä kasvu ja aito kohtaaminen (Wihersaari 2011, 81, 280). Tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa tämä kasvatuksen perustehtävä uhkaa jäädä taloudellisten arvojen jalkoihin, mikä näkyy esimerkiksi hallituksen päätöksessä kasvattaa päiväkotien ryhmäkokoja. Säästöjä haetaan talouden parantamiseksi. Kuitenkin lastentarhanopettajan työssä tarvitaan läsnä olevaa, ainutlaatuisten yksilöiden kohtaamista ja kuuntelemista. Työssä ollaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa pienten lasten, vanhempien ja muun työyhteisön kanssa. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien käsitykset emotionaalisesta työstä ovat eräänlainen avaus kohti lastentarhanopettajien kuuntelemista varhaiskasvatuksen pedagogisina asiantuntijoina ja ihmissuhdeosaajina ekologisissa ympäristöissä.

3 KOHTAAMISEN KENTTIÄ LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖSSÄ

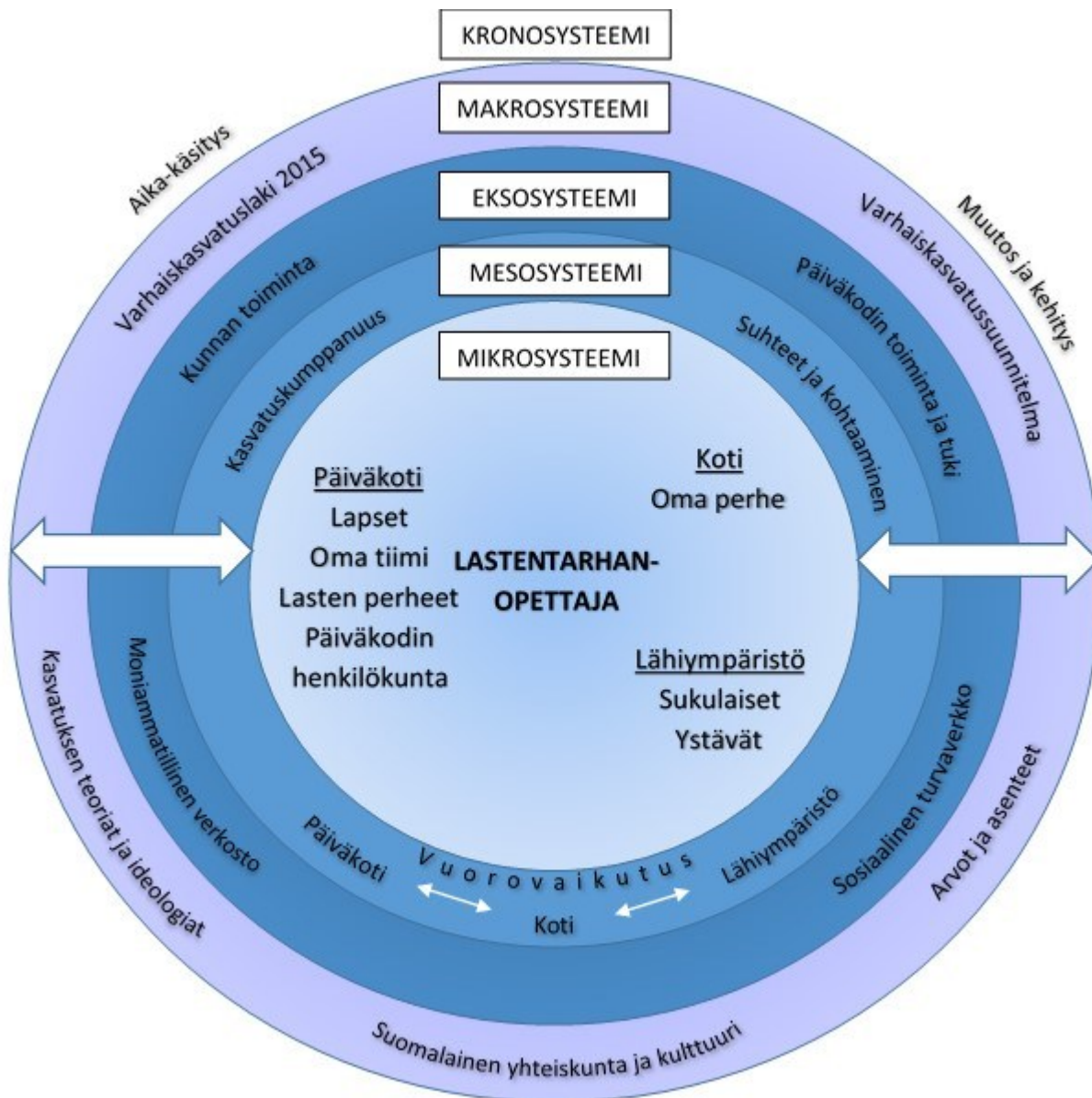
Kohtaaminen on sosiaalinen vuorovaikutustilanne (Wihersaari 2011, 51). Se on kasvokkain tapahtuvaa ja siihen osallistuvat ylläpitävät yhteistä ja jaettua huomion kohdetta (Puroila 2002, 32). Wihersaaren (2011) mukaan kohtaamisessa kohdataan toisen näkemykset, joten sen on oltava tiedostettua. Sen eteen pitää nähdä vaivaa ja toisaalta ottaa riskejä, jotta se onnistuu. Hyvä kohtaaminen on sellainen, missä on aitoa ja rauhallista läsnäoloa, kuuntelua ja tunne kuulluksi tulemisesta. Siinä ihminen toimii persoonana. Aidossa kohtaamisessa on sydän mukana. Onkin olennaista tiedostaa, miten kohtaa toisen: aidosti, ohimennen vai välineellisesti. (Wihersaari 2011, 59, 114.) Teeskennellyssä tai ohimenevässä kohtaamisessa ei olla aidosti läsnä ja välineellisessä kohtaamisessa taas ihminen esineellistetään. Mattila (2011, 15) korostaakin, että jokainen kohtaaminen on omanlaisensa.

Kohtaaminen on osa kasvatusta. Sillä Karilan, Alasuutarin, Hännikäisen, Nummenmaan ja Rasku-Puttosen (2006) mukaan kasvatusta on moninaista vuorovaikutusta erilaisilla toimintakentillä niin kasvattajan ja lapsen välillä, yksilön, ryhmien ja instituutioiden välillä, vanhempien ja ammattilaisten välillä sekä kasvatusinstituutioissa työskentelevien ammattikasvattajien välillä. Lisäksi on myös lasten keskinäinen vuorovaikutus. Nämä eri kentät ilmenevät päiväkodin arjessa erilaisina kohtaamisina. (Karila ym. 2006, 7–8.) Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa on kyse tapahtumasta, jossa lasta opetetaan, ohjataan sekä hoidetaan (Nummenmaa 2001, 29–30). Lasten kohtaaminen onkin opettajuuden keskeisin tekijä ja kasvatuksen lähtökohta, sillä hyvä kohtaaminen johtaa hyvään opettamiseen. Kohtaaminen on noussut yhä merkittävämmäksi osaksi opettajan työtä tämän päivän yhteiskunnassa. (Wihersaari 2011, 81, 100.) Päiväkodissa lastentarhanopettaja kohtaa päivittäin monenlaisia ihmisiä: lapsia, vanhempia, työyhteisön työntekijöitä sekä muita ammattilaisia kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajia, lasten psykiatreja, puhe- ja liikuntaterapeutteja ja niin edelleen. Työssä ollaan jatkuvasti vuorovaikutustilanteissa, kohtaamisissa. Täten päiväkodin on moninaisten vuorovaikutustilanteiden kenttä (Ek 2005, 6).

3.1 Bronfenbrennerin ekologinen viitekehys lastentarhanopettajan työssä

Vuorovaikutustilanteissa kuten kohtaamisissa lastentarhanopettaja ei toimi tyhjiössä, ilman kontekstia. Vaan on tärkeää tiedostaa, että opettaja on osa laajempaa sosiaalista verkostoa (ks. Schutz, Dionne, Cross, Hong & Osbon 2007, 225). Tähän soveltuu Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria, jossa tarkastellaan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta erilaisissa systeemeissä. Ekologinen teoria tukee tässä tutkimuksessa sosiokulttuurista käsitystä tiedon muodostumisesta, jossa ihminen rakentaa merkityksiä suhteessa ympäristöön ja kehittyä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössä (Vygotsky 1978, ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165–166). Ympäristö vaikuttaa olennaisesti lastentarhanopettajan toimintaan ja työhön päiväkodissa. Bronfenbrennerin teorian avulla voidaan hahmottaa, millaisilla eri tasoilla eli systeemeillä lastentarhanopettaja toimii ja on vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen ekologisen teorian kautta yhdistetään yksilö osaksi laajempaa kontekstia.

Ekologisen teorian mukaan ihminen kehittyy ympäristön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilö osallistuu ympäristön rakentamiseen ja toisaalta ympäristö vaikuttaa yksilön kasvuun. Vuorovaikutus on molemminpuolista ja vastavuoroista. Ympäristöllä ei tarkoiteta vain lähiympäristöä vaan laajemmin eri ympäristöjen välisiä suhteita ja ulkoisia tekijöitä. Näin ollen erilaisten ympäristöjen väliset suhteet sekä laajemmat kontekstit vaikuttavat yksilön elämään. Ekologisessa teoriassa ympäristö koostuu sisäkkäin rakentuneista systeemeistä. Systeemejä on neljä: mikro-, meso-, ekso ja makrosysteemi. (Bronfenbrenner 1979, 16, 21–22; Bronfenbrenner 2002, 222, 263.) Lisäksi Bronfenbrenner (2002, 235) on lisännyt jälkeinpäin kronosysteemin, joka kuvaa muutosta, ihmisen kehitystä ja ajan kulkua. Nämä systeemit voidaan kuvata lastentarhanopettajan ja varhaiskasvatuksen näkökulmasta (ks. kuvio 2). Lastentarhanopettajan työssä on useita eri systeemejä ja vuorovaikutuksen, kohtaamisen kenttiä.



KUVIO 2. Lastentarhanopettajan työn ekologinen viitekehys Bronfenbrennerin ekologisen teorian pohjalta mukaillen Tonttilaa (2006, 11) ja Penniä (2005, 45). Vuorovaikutusta on kaikkien systeemien välillä.

Varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajalla on monia mikrosysteemejä. Bronfenbrennerin (1979) mukaan mikrosysteemi tarkoittaa ympäristöä, jossa yksilö on aktiivinen vuorovaikutuksen toimija. Yksilöllä voi olla erilaisia rooleja toimiessaan vuorovaikutuksessa. Olennaista on, että mikrosysteemi on kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Bronfenbrenner 1979, 22.) Mikrosysteemi rakentuu ihmissuhteista kuten lastentarhanopettajalla oma perhe kotona, läheiset ystävät ja työssä lapset sekä päiväkodissa oma tiimi eli lapsiryhmän muut työntekijät. Toisaalta mikrosysteemin muodostaa lisäksi lasten vanhemmat sekä työyhteisön muut työntekijät. (Ks.

Puroila & Karila 2001, 208; Schutz ym. 2007, 224–225.) Mikrosysteemissä on tärkeää varhaiskasvatuksen näkökulmasta vuorovaikutuksen laatu sekä siihen osallistuvien henkilöiden ominaisuudet. Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa voi olla läsnä lapsi, ammattikasvattaja, lapsen vanhemmat tai lapsiryhmä. (Puroila & Karila 2001, 222.)

Toinen systeemi on mesosysteemi, joka tarkoittaa yhteyksiä, prosesseja sekä vuorovaikutusta eri mikrosysteemien välillä, joissa yksilö on osallisena. Se muodostuu eri mikrosysteemien keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Mesosysteemi voi muuttua ja laajentua riippuen yksilön toiminnasta. Lisäksi vuorovaikutuksen ei tarvitse olla kasvokkain tapahtuvaa kuten mikrosysteemissä. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Esimerkiksi mesosysteemi muodostuu, kun lapsi aloittaa päivähoiton, jolloin lastentarhanopettaja ja lapsen vanhemmat aloittavat kasvatuskumppanuussuhteen. Kolmantena on eksosysteemi, jossa taas on kyse kahden tai useamman mikrosysteemin välisistä yhteyksistä, joissa yksilö ei ole suoranaisesti osallisena. Yksilö ei ota aktiivisesti osaa vuorovaikutuksessa vaan vaikutus voi olla välillistä. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Eksosysteemi voi olla päiväkodin systeemi tai kunta, jossa päiväkotij sijaitsee.

Laajimpana Bronfenbrennerin (1979, 26) tasona on makrosysteemi, joka viittaa isompaan yhteisöön, verkostoihin kuten yhteiskuntaan sekä sosio-historiallisiin tekijöihin kuten kulttuurin tai alakulttuurien arvoihin ja ideologioihin. Makrosysteemi kattaa mikro-, meso- ja eksosysteemit ja siinä huomioidaan yksilön kehitykseen vaikuttavat elämäntavat, mahdollistajat, vaarat, elämänsä kulun vaihtoehdot sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot (Bronfenbrenner 2002, 266). Lisäksi siihen voidaan sisällyttää uskonnolliset tai etniset uskomusjärjestelmät ja esimerkiksi valtion lait. Yhteiskunnissa on eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia, mitkä vaikuttavat makrosysteemissä yksilöön kuten esimerkiksi ihmisen sosioekonominen asema. Lastentarhanopettajalla makrosysteemin muodostaa suomalainen yhteiskunta ja kulttuuri, varhaiskasvatusta ohjaavat arvot ja järjestelmät kuten valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä uusi varhaiskasvatuslaki. Näin ollen lastentarhanopettajan työ varhaiskasvatuksessa toteutuu toisiinsa nivoutuviissa, eritasoisissa systeemeissä. (Vrt. Puroila & Karila 2001, 205, 209; Schutz ym. 2007, 225.) Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin mikrosysteemissä eri kohtaamistilanteita ja lastentarhanopettajan työn vuorovaikutusta sekä luvun lopussa makrosysteemissä laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen verkostojen kohtaamista.

3.2 Kasvatussuhde lasten kohtaamisessa

Varhaiskasvatuksessa kasvattaja on päivittäin vuorovaikutuksessa niin yksittäisen pienen lapsen kuin koko lapsiryhmän kanssa (Broström 2006, 394), sillä varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea

jokaisen lapsen kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä edistää jokaisen lapsen oppimista (Varhaiskasvatuslaki 580/2015). Värin (2002) mukaan kasvatuksellisessa kohtaamisessa onkin kyse kasvattajan ja kasvatettavan välisestä kasvatussuhteesta. Kasvatussuhde on vaativampi niin tietoteoreettisesti kuin eettisesti, sillä siinä odotetaan, että kasvattaja kunnioittaa yksilön itseyttä ja kohtaa lapsen aitona, toisena persoonana. Mutta samalla kasvatuksellisessa kohtaamisessa pyritään vaikuttamaan yksilöön kasvattavasti. (Värri 2002, 86.) Samoin Mattila (2011, 18) korostaa lapsen ja kasvattajan välisen kohtaamisen erityisyyttä, sillä kasvattaja on vastuussa kohtaamisesta oman laajemman ymmärryksen, elämäkokemuksen sekä roolinsa puolesta.

Kohtaamisen erityisyyteen vaikuttaa myös lapsen kasvunvaihe muun muassa minkä ikäinen lapsi on (Mattila 2011, 18). Dalli, White, Rockel, Duhn, Buchanan, Davidson, Ganly, Kus, ja Wang (2011) painottavat, että etenkin alle kaksivuotiaiden lasten kohtaamisessa varhaiskasvattajan on oltava hoivaa antava ja herkkä lapsen toimille, koska pienet lapset tarvitsevat emotionaalista hoivaa, fyysistä hoitoa ja erilaisia kommunikaatiotapoja. Kasvattajan vastuulla on tunnistaa lapsen temperamenttiin ja ikään liittyviä piirteitä ja toisaalta tehdä vuorovaikutuksesta vastavuoroista. Kasvattajan on oltava läsnä ja vastattava lapsen vuorovaikutusyrityksiin. Näin olennaiseksi nousee lapsen ja kasvattajan dialoginen suhde, jossa lapsi on keskeisenä toimijana. Vuorovaikutus on molemminpuolista ja siinä molemmat vaikuttavat toinen toisensa emotionaalisiin tiloihin ja kognitiivisiin kiinnostuksen kohteisiin. (Dalli ym. 2011, 3–4.)

Johanson (2004, 11) ymmärtää lapsen ja kasvattajan välisen kohtaamisen pedagogisena kohtaamisena eli lapsen oppimista tukevana. Kasvattajan tehtävä on tehdä aloite ja luoda tilanteita, jossa hän kohtaa lapsen. Sillä kasvattajan oma osallistuminen ja vuorovaikutus vaikuttavat lapsen oppimiseen (Broström 2006, 398; Dalli ym. 2011, 4). Etenkin alle kaksivuotiailla lapsilla ihmistenvälinen kanssakäyminen eli kasvattajan ja lapsen keskinäinen vuorovaikutus on oppimisen lähtökohtana (Dalli ym 2011, 4). Joten kasvattajan ja lapsen välinen kohtaaminen on tärkeää lapsen oppimisen kannalta. Kohtaamisessa kasvattaja ja lapsi vaikuttavat toinen toisiinsa monella eri tasolla. Mutta olennaista on, että kasvattaja huomioi lapsen kokonaisuudessaan. Tärkeää on pyrkiä ymmärtämään lasta suhteessa hänen elämismaailmansa, jossa huomioidaan keholliset kokemukset, sanalliset ilmaisu- ja muut merkittävät tekijät lapsen elämästä. (Johanson 2004, 11, 24.) Myös Nummenmaa (2001, 35) korostaa, että jokainen lapsi pitäisi kohdata yksilönä, kokonaisena sekä kokemuksellisenä subjektina eikä vain järjestelmän tuotteena, objektina. Näin ollen pienten lasten opettajalta vaaditaan taitoa ja tietoa kohdata lapsi, sillä alle kouluikäisten lasten kanssa työskentely on moniulotteista ja haastavaa. Kohtaamisen laatuun vaikuttavat niin ulkoiset olosuhteet kuten resurssit ja toimintaympäristö sekä opettajan tietämys. (Johanson 2004, 24.) Olennaista on kohdata jokainen yksilönä.

Toisaalta Hännikäinen (2013, 51) ja Broström (2006, 394) korostavat laajemmin kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä. Vuorovaikutussuhteessa on tarkoituksena kasvattaa, hoivata ja opettaa lasta (Broström 2006, 395) sekä vahvistaa lapsen luottamusta, rakentaa yhteistä ymmärrystä, edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista (Hännikäinen 2013, 51). Kasvattaja rakentaa lapseen vuorovaikutuksellisen hoitosuhteen, joka koostuu emotionaalisesta, kognitiivisesta ja toiminnallisesta puolesta. Kognitiivinen näkökulma ilmenee, kun kasvattaja havaitsee lapsen tarpeet ja mahdollisuudet. Emotionaalinen näkökulma taas ilmenee siinä, että kasvattaja tuntee tarvetta vastata lapsen hoidon tarpeeseen. Toiminnallinen näkökulma puolestaan on konkreettinen toiminta lapsen hoitamisessa. Tämä edellyttää kasvattajalta valmiutta ajatella, tuntea ja toimia. On oltava valmiutta ja halua hoivaan ja toisen ymmärtämiseen, mikä perustuu kasvattajan järkeen sekä tunteisiin. (Broström 2006, 400–401.) Näin ajatellen kasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhteessa on fyysisen hoidon lisäksi emotionaalista välittämistä, joka on vastavuoroista kiintymystä, hellyyttä ja läheisyyttä sekä kykyä vastata lapsen hoidon tarpeeseen. Hyvä kasvattaja osaa tulkita lasta ja on myönteinen lasta kohtaan. (Dalli ym. 2011, 3–4; Hännikäinen 2013, 36, 51.)

Mutta jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja kasvatustilanteissa on monenlaisia kohtaamisia, joissa tarvitaan kasvattajalta voimavaroja etenkin tunteiden käsittelyssä. Joissakin tilanteissa tarvitaan pitkäjänteistä ohjausta ja kärsivällisyyttä kasvattajalta ja joissakin taas selviä rajoja ja määrätietoista toimintaa. Lapsen etu on, että aikuinen ei ole arvaamaton toiminnassaan. (Mattila 2011, 26.)

3.3 Kasvatuskumppanuus perheiden kohtaamisessa

Varhaiskasvatuslaissa (580/2015) on asetettu tavoitteeksi toimia yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa ja tukea lapsen vanhempia kasvatustyössä lapsen kehityksen parhaaksi. Lastentarhanopettaja kohtaa päivittäin lasten perheitä päiväkodin tulo- ja lähtötilanteissa, mutta myös erikseen sovituissa keskusteluissa kuten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa tai vanhempainillassa tehdään yhteistyötä vanhempien kanssa. Tällöin vanhemman ja varhaiskasvattajan välillä on yhteistä vuoropuhelua. Vanhempien kohtaaminen on prosessi, joka rakentuu koko lapsen päivähoidossa olo ajan. (Kaskela & Kekkonen 2006, 44.) Vanhempien kohtaaminen on noussut yhä tärkeämmäksi tänä päivänä (Karila ym. 2006, 49; Wihersaari 2011, 100).

Varhaiskasvatuksessa korostetaan kasvatuskumppanuutta eli aitoa sekä tasavertaista kohtaamista ja yhteistyötä vanhempien ja ammattikasvattajien välillä (Kekkonen 2012, 42–43). Tavoitteena on syventää kasvattajan ja vanhemman kohtaamisia kasvatuskumppanuuden avulla

(Kaskela & Kekkonen 2006, 17). Mutta Rimpelän (2013) mukaan kasvatuskumppanuus liitetään myös tasa-arvoisempaan vuorovaikutukseen ja kasvatusvastuun jakamiseen ammattikasvattajan ja vanhempien välillä. Lisäksi sillä tarkoitetaan myös instituutioiden ja ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä pyritään yhteiseen toimintaan lapsen kehityksen tukemiseksi. (Rimpelä 2013, 31–32.) Kasvatuskumppanuusajattelu korostaa vanhempien osallistumista ja osallisuutta varhaiskasvatukseen aiempaa enemmän. Näin ollen julkisen ja yksityisen kasvatuksen rajapinta muotoutuu uudelleen. Vanhempien tietämys lapsestaan yhdistetään ammattikasvattajan osaamiseen ja tietoon. (Kekkonen 2012, 43.) Yhteistyössä kodin ja julkisten toimijoiden kanssa pyritään takaamaan lapsen turvallinen kehitys kokonaisuudessaan (Rimpelä 2013, 32).

Varhaiskasvattajan ja lapsen vanhempien välille rakentuu vuorovaikutussuhde, jonka laatu voi vaihdella eri aikoina. Vuorovaikutuksen tavoitteena on rakentaa kasvatuskumppanuussuhde, jossa toteutuu kunnioittava, kuuleva ja luottamuksellinen kohtaaminen. (Kekkonen 2012, 50, 52.) Kunnioitus näkyy siinä, että hyväksytään erilaiset lähtökohdat kuten erilainen perhekulttuuri sekä erilaiset arvot ja puhutaan avoimesti ja rehellisesti asioista. Kuuleva kohtaaminen taas tarkoittaa aitoa kiinnostusta, läsnäoloa, empaattisuutta ja rehellisyyttä toisen kuulemisessa. Luottamuksen syntyminen puolestaan vaatii aikaa ja useita yhteisiä kohtaamisia. Tähän pyritään esimerkiksi arjen vuoropuheluilla lapsen päivittäisistä kokemuksista. Kohtaamisissa tarkoituksena on yhteinen dialogi eli keskustelu, jossa molempien osapuolten tietämys on yhtä tärkeässä asemassa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32–38.) Täten ammattikasvattajan vuorovaikutustaidot ja niiden hallinta korostuu vanhempien kohtaamisessa (Kiesiläinen 2004, 19–20).

Vastuu vuorovaikutuksesta kuuluukin ammattikasvattajalle. Vanhemmat ovat asiakkaan roolissa, jonka vuorovaikutustaitoja ei voi tietää tai ennakoida. Haasteena voi olla osapuolten erilaiset intressit ja tavoitteet, mikä on lapsen parasta. Etenkin ristiriitatilanteissa vanhempi voi reagoida tunteiden vallassa esimerkiksi loukkaavasti tai ivallisesti, mutta ammattikasvattaja ei saisi loukkauksen antaa vaikuttaa työhönsä. Jos vanhemmalla on heikot vuorovaikutustaidot, niin ammattikasvattajan tehtävä on haastavampi. (Kiesiläinen 2004, 31, 53.) Kasvatuskumppanuus on täten myös empaattista vuorovaikutusta eli tunteet ovat läsnä kohtaamisissa. Lisäksi kasvattajan ammattitaitoon kuuluu empatia eli kykyä löytää positiivisia samaistumisen kohteita perheestä ja kykyä antaa tilaa erilaisille tavoille tuntea tai kokea. (Kaskela & Kekkonen 2006, 29, 31.) Olennaista on tiedostaa, että varhaiskasvattajan vastuulla on aloittaa, ylläpitää, vakiinnuttaa sekä päättää kasvatuskumppanuussuhde ja toteuttaa yhteistyötä perheen kanssa. Tästä johtuen kasvattajan tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä asemassa. (Kekkonen 2012, 42, 54, 199.)

Toisaalta kohtaamisissa näkyy kulttuurinen näkökulma esimerkiksi perheiden taustojen kirjossa. Voi olla useista maista ja yhteiskunnista tulevia ihmisiä, erilaisissa valta-asemissa olevia, useita sukupolvia ja instituutioita edustavia yksilöitä. (Karila ym. 2006, 8.) Kekkosen (2012, 60) mukaan varhaiskasvattajan ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen toimivuuteen vaikuttavat osapuolten kulttuuristen uskomusten ja arvojen yhteensopivuus, kasvattajan kulttuurinen sensitiivisyys sekä perheen sosioekonominen, etninen ja kulttuurinen tausta että henkilöstön uskomukset, arvot ja toimintamallit. Esimerkiksi monikulttuuristen perheiden kohtaaminen voi olla haastavaa yhteisen kielen puuttuessa. Monikulttuurisuus aiheuttaa omat haasteet erilaisten kulttuurien ja ideologioiden kohtaamisessa arjessa (Wihersaari 2011, 100). Nummenmaan (2001) mukaan olennaista on ymmärtää lasten ainutkertaisuus ja perheiden kulttuuriset taustat, kuinka ne vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen. Kasvattajalta vaaditaan kulttuurisensitiivisyyttä kasvatuksen lähtökohdaksi. On tiedostettava kulttuurisesti välittyneet asiat kuten sukupuoleen, rotuun tai perhekokemukseen liittyvät asiat ja siten pyrittävä ymmärtämään lasta ja perhettä. (Nummenmaa 2001, 37–38.) Kohtaaminen vanhempien kanssa voidaan saada toimivammaksi tiedostamalla kulttuuriset eroavaisuudet tai samanlaisuudet.

3.4 Moniammatillisuus työyhteisön kohtaamisessa

Lasten ja perheiden kohtaamisen lisäksi lastentarhanopettajat kohtaavat päivittäin muita työyhteisön työntekijöitä. Uudessa varhaiskasvatuslaissa (580/2015) onkin määritelty, että varhaiskasvatuksessa on huomioitava monialainen yhteistyö eri tahojen kanssa. Kupilan (2012) mukaan varhaiskasvattajat ovat työssään osa tiimiä, mutta yhä useammin osa moniammatillisia eri organisaation rajojen ylittäviä työryhmiä. Työyhteisössä varhaiskasvatuksen perustehtävä yhdistää erilaisista lähtökohdista tulevia työntekijöitä ja heidän monenlaista asiantuntijuuttaan. (Kupila 2012, 304–305.) Kuitenkin työyhteisössä toisen työntekijän kohtaamisessa on kyse kahden ammattilaisen välisestä kohtaamisesta. Silloin vuorovaikutusvastuu on molemmilla. Saattaa olla, että työyhteisön ihmissuhteet ovat yhtä haastavia kuin lasten vanhempien kanssa. Erityisesti kasvatustyötä tekevät työyhteisöt ovat varsin tunnevaltaisia, jolloin tunteet vaikuttavat asioiden sekä ristiriitojen käsittelyssä. (Kiesiläinen 2004, 45, 85.)

Päiväkodissa lastentarhanopettaja toimii kasvattajatiimissä eli yhden lapsiryhmän ohjauksesta vastaavassa ryhmässä (Kupila 2012, 305). Tiimissä toimitaan Ekin (2005) mukaan yhdessä lastenhoitajien tai lähihoitajien kanssa. Tiimissä työskennellessä työntekijöillä on erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä, kuinka työtä tehdään, mutta näkemyksiä olisi hyvä selvittää ja pohtia yhdessä. Pohdinnan avulla voidaan käsitellä ristiriitoja ja kehittää työskentelyä. Lisäksi toimivassa

tiimityössä voidaan jakaa asiantuntijuutta sekä osaamista. Jokaisella tiimin jäsenellä on erilaista asiantuntijuutta sekä omia vahvuuksia eri osaamisalueilla. Kun jokainen antaa oman panoksensa, voidaan ne yhdistää tiimin yhteiseksi voimavaraksi. Sen avulla voidaan kohdata ristiriitoja osana arkea ja oppia niistä. Mutta yhteisten voimavarojen löytäminen ja hyvä tiimityö vaatii vuorovaikutusosaamista. (Ek 2005, 16–17.)

Oman tiimin ohella työyhteisössä kohdataan esimerkiksi esimiehiä, sosionomeja, varhaiskasvatuksen erityisopettajia, lähihoitajia, puhe- ja toimintaterapeutteja. Moniammatillisuus onkin osa tämän päivän varhaiskasvatusta. Päiväkoti on useiden ammattikuntien muodostama työyhteisö. Moniammatillinen työyhteisö on oma aktiivinen vuorovaikutuksen kenttä, mikä määrittää itse itseään. Taustalla vaikuttavat työntekijöiden erilaiset koulutustaustat, jotka muodostavat erilaisia työ- sekä puhekulttuureita. Tällöin jokaiselta työntekijältä vaaditaan taitoa sekä tietoa työskennellä työyhteisössä yhdessä moninaisten ihmisten kanssa. Moniammatillisuus asettaa vaatimuksia lastentarhanopettajan työlle ja työyhteisön toimivuudelle. (Ek 2005, 17.)

Kuitenkin, kun koko työyhteisö toimii vastavuoroisesti, on työntekijöillä toistensa tuki ja silloin vastuunottaminen on yhteisöllistä sekä yksilöllistä. Tällöin työyhteisön ilmapiiri on luottavainen ja asiallinen. Vaikeita tunteita ja ristiriitatilanteita käsitellään yhdessä. Tässä tärkeässä asemassa on myös toimiva johtajuus, joka vie työyhteisöä eteenpäin. (Kiesiläinen 2004, 154.) Huomionarvoista on korostaa, että työn keskipisteenä on lapsi, jolloin työntekijöiden pitää yhdessä rakentaa kokonaisuus ja turvallinen kasvuympäristö lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tueksi eikä kilpailla tai riidellä keskenään. Varhaiskasvatuksessa pitää panostaa yhteisöllisyyden rakentamiseen ja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Jokainen rakentaa yhteisöllisyyttä omalla ammattitaidollaan. (Vrt. Mattila 2011, 134–135.)

Vuorovaikutuksen merkitystä ei saa väheksyä, sillä Ekin (2005) mukaan juuri vuorovaikutussuhteet ovat olennainen tekijä tavoiteltaessa varhaiskasvatuksen korkeaa laatua. Vuorovaikutussuhteiden avulla muokataan ympäristöä esimerkiksi vaikuttamalla päiväkodin ilmapiiriin. Hyvä ilmapiiri luo pohjaa lasten hyvinvoinnille ja aikuisten työviihtyvyydelle. Kun työntekijät viihtyvät, se näkyy niin ikään lasten hoidossa. Se myös heijastuu vanhempien kanssa tehtävään onnistuneeseen yhteistyöhön ja sitä kautta asiakastytyväisyyteen. (Ek 2005, 6.) Täten lastentarhanopettajan työssä korostuvat hyvät vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, sillä työssä ollaan jatkuvasti vuorovaikutustilanteissa monenlaisten ihmisten kanssa.

3.5 Yhteiskunnan jäsenyys sosiaalisen ja kulttuurisen verkoston kohtaamisessa

Opettaja on osa ympäröivää yhteiskuntaa, osa laajempaa sosiaalista ja kulttuurista verkostoa (Schutz ym. 2007, 225). Lastentarhanopettaja ei toimi irrallaan yhteiskunnasta. Tällöin kohtaaminen ei tapahdu enää kasvokkain kuten mikrosysteemeissä vaan asettaa laajemmin puitteita toiminnalle. Makrosysteemin (ks. Bronfenbrenner 1979, 26) tasolla tarkasteltuna suomalainen kulttuuri sekä yhteiskunnan poliittiset päätökset, arvot ja tavat muovaavat lastentarhanopettajan toimintaympäristöä. Ne vaikuttavat, millaisessa yhteiskunnallisessa ympäristössä lastentarhanopettaja toimii. Varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on huomioitava, että kasvatus on sidoksissa kulttuurillisiin tekijöihin sekä yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Muuttuva ja kehittyvä yhteiskunta vaikuttaa varhaiskasvatuksen arviointiin, tavoitteisiin sekä käytännön työhön. (STAKES 2005, 8.)

Suomessa hyvinvointivaltion järjestelmään on nähty kuuluvan korkeatasoinen päivähoitojärjestelmä. Mutta epävarmuutta aiheuttavat kuntien taloudellinen tilanne, päivähoiton hallinnon järjestäminen sekä henkilöstön palkkataso, vaihtoehtoiset järjestämisen tavat sekä perhepäivähoitajien siirtyminen eläkkeelle. Suomen talous on ollut epävakaata ja kuntien talous on tiukkaa yhteiskunnan huoltosuhteen heikkenemisen, julkisen talouden velkaantumisen sekä elinkeinorakenteen muutoksen myötä, mikä aiheuttaa haasteita hyvinvointivaltion palveluiden ylläpitämisessä. Kunnat säästävät vähentämällä henkilöstöä sekä tehostamalla tuottavuutta rakenteita uudistamalla. Nämä asiat heijastuvat niin ikään varhaiskasvatukseen. (Petäjäniemi & Pokki 2010, 15, 36.)

Toisaalta painopiste on siirtynyt päivähoidosta varhaiskasvatukseen, sillä tammikuusta 2013 päivähoiton suunnittelu, ohjaus ja valvonta siirtyivät opetus- ja kulttuuriministeriölle. Tämä muutos vaikutti varhaiskasvatuksen merkitykseen osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, kun aiemmin painotus oli sosiaalipalvelullisessa tehtävässä. Nyt kasvatus- ja koulutuspoliittisen tehtävän merkitys pitäisi tehostua varhaiskasvatuksen toteuttamisen suhteen. Tämän muutoksen pitäisi määrittää, mikä on varhaiskasvatuksen päätavoite ja -tehtävä tämän päivän Suomessa. Uuden varhaiskasvatuslain odotetaan selkiyttävän varhaiskasvatustoimintaa, eri tahojen tehtäviä sekä vastuita. (Alila ym. 2014, 7, 55.)

Lainsäädännön ohella varhaiskasvatusta ohjaa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (ks. STAKES 2005). Viimeisin valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma on vuodelta 2005, jossa selvitetään päivähoiton sisältöä, toimintaa, tavoitteita ja kehittämistä. Sen tavoite on ollut yhtenäistää varhaiskasvatusta Suomessa, sillä se on toiminut ohjeistavana kuntien, päiväkotien ja

lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisessä. (Petäjäniemi & Pokki 2010, 29.) Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa lastentarhanopettajan työtä, mutta asiakirja on päivitettävä ajan tasalle. Uudistamisen myötä voidaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen sisällön kehittämiseen osana esi- ja perusopetuksen jatkumoa sekä tarkentaa varhaiskasvatuksen pää tavoitteita koko Suomessa. Kehittäminen vaatii valtion yhtenäistä linjausta ja ohjausta onnistuakseen. (Alila ym. 2014, 55.)

Laajemmin tarkasteltuna Suomi on osa maailmaa ja globalisaation myötä toimintaa on enemmän kansainvälisellä tasolla ja osana Euroopan unionia. Näin ollen myös kansainvälinen ohjaus, tutkimukset sekä erilaiset EU:n sopimukset ja direktiivit vaikuttavat osaltaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja varhaiskasvatukseen. Euroopan unionissa yhteistyö on keino kehittää varhaiskasvatusta ja tukea laadukasta toimintaa muun muassa vaihtamalla hyviä toimintatapoja sekä tekemällä laajempaa tutkimusta eri EU-maiden kesken. Samoin OECD toimii varhaiskasvatuksen kehittämistyössä mukana esimerkiksi laadun seurannan ja arvioinnin hankkeilla. (Alila ym. 2014, 49, 53.)

Kuitenkin jatkuva kehittäminen ja muutokset aiheuttavat paineita varhaiskasvattajien työlle ja osaamiselle. Miten vastataan esimerkiksi monikulttuurisuuden, kansainvälistymisen tai lasten erityisen tuen tarpeiden haasteisiin? (Alila ym. 2014, 56.) Tarvitaan yhteiskunnan tekemiä uudistuksia ja varhaiskasvatuksen selkeyttämistä valtakunnallisesti, mikä osaltaan voi edesauttaa lastentarhanopettajan aseman paranemista sekä varhaiskasvatustyön arvostamista yhteiskunnassa.

Kaiken kaikkiaan kohtaamisia on monella eri tasolla niin lastentarhanopettajan omassa kodissa, työpaikalla päiväkodissa, kunnassa sekä laajemmin yhteiskunnassa ja maailmassa. Jopa kansainvälisellä tasolla eri tekijät tulevat lähemmäksi tämän päivän varhaiskasvattajan työtä. Vuorovaikutusta on jatkuvasti ja monella eri tasolla. Joten lastentarhanopettajan työssä vaaditaan vuorovaikutusosaamista, joka määritellään ajoitetuiksi kohtaamisiksi ja ohituksiksi, missä ollaan suhteessa toiseen ihmiseen, kieleen ja maailmaan. (Ek 2005, 85.) Työn vuorovaikutuksessa, kohtaamisissa ovat osallisena myös tunteet.

4 TUNTEET TYÖN VUOROVAIKUTUKSESSA

Tämän päivän työelämässä korostuu sosiaalinen vuorovaikutus, jota ilmenee niin työn yksilöiden, tiimien kuin työyhteisöjen tai organisaatioiden välillä (Janhonen 2011, 81). Vuorovaikutukseen kuten kohtaamiseen liittyvät tunteet eli emootiot (Sorjonen & Peräkylä 2012, 3). Vuorovaikutuksessa tunteet ovat aina läsnä. Tunteet näkyvät muun muassa vuorovaikutuksen erityispiirteissä ja keinoissa rakentaa sekä ylläpitää tunnepitoisuutta vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi eleet, asennot, kasvoniilmeet, nauru, hymy, äänen sävy tai sanavalinnat osoittavat toimijoiden tunteita. (Vehviläinen 2004, 143.) Karila ym. (2006, 9) korostavat tunteiden asemaa myös kasvatukselliseen vuorovaikutukseen kuuluvina, sillä tunteet vaikuttavat niin sosiaaliseen kuin kognitiiviseen toimintaan. Joten erilaisissa kohtaamisissa ilmenee erilaisia emootioita, tunteita. Ne vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun sekä pysyvyyteen. Kuitenkin emootion voi määrittellä monella eri tavalla.

4.1 *Emootion määrittely*

Emootio -käsitteen yksiselitteinen määrittelemine on haastavaa (mm. Baker, Andriessen & Järvelä 2013, 14; Cahour 2013, 53; Kokkonen 2010, 14), joten määritelmiä onkin useita. Määritelmään vaikuttaa, mitä tieteenalaa ja näkökulmaa painottaa esimerkiksi biologista, fysiologista vai sosiokulttuurista. Samoin termistö voi vaihdella eri tiedekunnissa tunteista puhuttaessa. Esimerkiksi sosiaalitieteissä usein käytetään termiä emootio, kun taas kielitieteissä painotetaan affekti -termiä. (Sorjonen & Peräkylä 2012, 4.)

Sanan emootio alkuperä pohjautuu latinan verbiin emovere, joka merkitsee poispäin jostakin liikuttamista tai liikkeelle laittamista. Tämä viittaa siihen, että emootio saa aikaan yksilössä muutoksen. (Isokorpi & Viitanen 2001, 24; Kokkonen 2010, 14; Molander 2003, 23.) Muutosta kuvataan tutkimuksissa eri tavoin ja osa määrittelee emootion biologisten ja psykologisten reaktioiden avulla, osa monitasoisena ilmiönä ja osa erilaisina tunnetiloina. Molanderin (2003, 23) mukaan emootio -sana toimii laajana yläkäsitteenä, joka sisältää tunteita herättävän ärsykkeen tietoisesta ja tiedostamattomasta arvioinnista, synnyttämän toimintavalmiuden, elämyksellisen

ulottuvuuden ja fysiologiset tapahtumat elimistössä. Emootio voidaan ymmärtää tulkituksi tunteeksi eli opituksi tulkinnaksi tai sisäiseksi malliksi, mikä valtaa yksilön mielen ja kertoo miten tulisi toimia, tuntea tai ajatella (Virtanen 2015, 25).

Myös Cahourin (2013) mukaan laaja emootio -määritelmä sisältää sekä kehollisen puolen eli fysiikaalisia tuntemuksia että kognitiivisen puolen eli psyykkisiä tapahtumia. Emootio käsittää kolme toisiaan täydentävää osatekijää: subjektiivisen tuntemuksen, kehon reaktion sekä ulkoisen käyttäytymisen. Subjektiivinen tuntemus tarkoittaa, että emootion kokija voi kertoa sanallisesti, miltä hänestä tuntuu. Henkilö voi muistella, mitä on aiemmin tuntenut erilaisissa tilanteissa. Sanallinen kerronta on toisille luontevampaa kuin toisille. Kehon reaktiot taas sisältävät esimerkiksi sykkeen muutoksen, kasvojen punoituksen tai hengityksen nopeutumisen. Esimerkiksi voimakas pelko voi nostaa sykkeen korkeaksi. Kolmantena on ulkoinen käyttäytyminen kuten ihmisen kehonliikkeet, kasvon ilmeet ja eleet. Emootio aiheuttaa muiden havaittavissa olevaa ulkoista käyttäytymistä vuorovaikutustilanteessa. Nämä ulkoiset ilmaisut voivat olla monitulkintaisia, sillä ihminen voi peittää todellisen tuntemuksen käyttäytymällä ulkoisesti eri tavoin. Ulkoinen käyttäytyminen on jossakin määrin kontrolloitavissa. Esimerkiksi sosiaalisista syistä ihminen voi pyrkiä ulkoisesti peittämään tunteensa ja käyttäytymään muiden nähden omien tunteiden vastaisesti kuten vihaisena esittää ulkoisesti neutraalia. Kaiken kaikkiaan näiden kolmen osatekijän osuus voi vaihdella emootion tuntemisessa tilanteesta riippuen. (Cahour 2013, 53–54.)

Juujärvi ja Nummenmaa (2004) määrittelevät emootiot monitasoisiksi ilmiöiksi, mitkä vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin sekä toimintakykyyn. Toisin sanoen tunteet ohjaavat ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä. Ilmiönä tunteet kuvaavat yksilön sisäisiä prosesseja, jotka ovat syntyneet ympäristön muutoksista. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59.) Tässä määrittelyssä sekä yksilö että ympäristö otetaan huomioon merkittävänä tekijänä tunteiden muodostumisessa.

Toisenlaisen näkökulman antaa Goleman (1997), jonka mukaan emootio tarkoittaa elämyksellistä mielenliikettä ja toisaalta siihen liittyviä ajatuksia sekä biologisia että psykologisia tiloja. Emootio toimii ylläkkeenä ihmisen toimintaan. Näitä mielenliikkeitä voi havaita ja lukea ihmisestä esimerkiksi kasvoista ja eleistä. Esimerkiksi perustunteita ovat viha, suru, rakkaus, pelko, nautinto, häpeä ja inho. Kuitenkin tunteet ovat moninaisia ja jopa kietoutuneita toisiinsa, jolloin tunteiden nimeäminen on haastavaa. (Goleman 1997, 341–342.) Myös Isokorven ja Viitasen (2001, 30) mukaan tunne voi olla elämys, aistimus tai vaisto, joka on jokseenkin lyhytaikainen ja intensiivinen tila ihmisessä. Nämä määritelmät antavat emootiosta lyhytkestoisen kuvan.

Sosiokulttuurista näkökulmaa (vrt. Vygotsky 1978) edustava Hochschild (2012) on yhdistänyt interaktionismin, psykoanalyysin sekä pragmatismen eri ajatuksia emootio määritelmänsä. Hän ymmärtää tunteen ikään kuin biologiseksi aistiksi, jossa ihminen saa kehollisen kokemuksen

jostakin, mitä hän näkee tai kuvittelee. Tunne toimii signaalina eli vihjeenä, mitä ajattelemme erilaisista asioista. Toisin sanoen tunne kommunikoi informaatiota eli tunteiden avulla ihminen määrittelee näkemystään ympäröivästä maailmasta. Näin ihminen paikantaa itsensä tunteiden avulla. Kuitenkin Hochschild uskoo interaktioteoreetikkojen väitteeseen, että kulttuuri vaikuttaa emootioihin ja niiden nimeämiseen sekä määrittelyyn. Tunne on muokattavissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa. (Hochschild 2012, 17, 22, 28.) Myös Bakerin, Andriessenin ja Järvelän (2013, 15) sekä Finemanin (2003, 8), Isokorven ja Viitanen (2001, 39) mukaan kulttuurinen konteksti vaikuttaa tunteiden kokemiseen, sillä tunne luodaan vuorovaikutussuhteessa. Kulttuuriset arvot, uskomukset ja säännöt siitä, millaisia tunteita on sallittua tuntea tai millaisia on sopimatonta tuntea eri tilanteissa vaikuttavat tunteiden kokemiseen. Esimerkiksi kouluissa voi olla erilaisia kasvatuksellisia alakulttuureja eri aikakausina, mitkä vaikuttavat siihen, millaisia tunteita opettaja saa näyttää. (Baker ym. 2013, 15–16; Isokorpi & Viitanen 2001, 39.) Mutta huomionarvoista on, että tunteet ovat universaaleja ilmiötä, mikä tarkoittaa, että niitä koetaan ja ilmaistaan kaikkialla maailmassa (Isokorpi & Viitanen 2001, 39).

Täten tunteet ovat läsnä elämässä kaiken aikaa niin menetyksissä kuin onnistumisissa. Ne ovat arjen tilanteissa ilmeneviä asioita ja niiden moninaisuus on hyvä tiedostaa. (Isokorpi & Viitanen 2001, 25.) Changin (2009, 206) sekä Kokkosen (2010, 134) mukaan emootiot heräävät arvioissa, joita tilanteista tehdään. Nämä arviot ja käsitykset vaikuttavat siihen, millaisia tunteita tunnetaan ja toisaalta, kuinka voimakkaita tunteet ovat. Arvioon vaikuttavat tilanteen tärkeys, toiminta sekä hallinta- ja selviytymismahdollisuudet. (Chang 2009, 206.) Kuitenkaan tunteita ei voi etukäteen opetella, ennakoida tai ulkoisesti hallita vaan tunteiden ymmärtäminen on alati muutoksessa sekä liikkeessä (Isokorpi & Viitanen 2001, 25). Tunteet vaikuttavat yksilön havainnointikykyyn sekä ajattelutoimintaan sekä toimintavalmiuteen, mutta myös laajemmin sosiaalisen elämän sujuvuuteen kuten moraalisiin ratkaisuihin (Kokkonen 2010, 12–13).

Tässä tutkimuksessa emootio -käsite ymmärretään sosiokulttuurisesta näkökulmasta, joka pohjaa Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen teoriaan. Siinä painotetaan ihmisen kehittymistä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössä, jossa yksilön tietoisuus rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165–166.) Näin ollen ympäristö ja siinä tapahtuva vuorovaikutus ovat tunteiden muodostumisessa merkityksellistä. Sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat tunteisiin, mutta yksilö pystyy itse muokkaamaan tunteitaan ja vaikuttamaan niihin. (Bolton 2005, 69; Hochschild 2012, 221–222.) Tutkimuksessa ei paneuduta tunteiden biologiseen tai neuropsykologiseen perustaan. Tutkimuksessa käytetään emootio ja tunne -sanoja synonyymeina, sillä suomenkielessä ei ole eritelty yhtä tarkasti kuin englanninkielessä kyseisiä sanoja emotions =emootiot ja feelings =tunteet (Kokkonen 2010, 16;

Myllyniemi 2004, 21). Peräkylän (2012, 279) mukaan emootio ja tunne -sanoja käytetään arjessa usein synonyymeina toisilleen ja Kokkosen (2010, 16) mukaan näin on myös useissa suomalaisissa asiantuntijakirjoituksissa. Tässä tutkimuksessa tunne ja emootio sanoilla tarkoitetaan tunnetta kokonaisuutena eikä ainoastaan tunne-elämyksenä.

4.2 Hochschildin emotionaalinen työ

Arlie Russell Hochschild on tutkinut laajalti emotionaalista työtä eli tunnetyötä omissa tutkimuksissaan. Alun perin jo 1983 julkaistussa teoksessa *The Managed Heart – Commercialization of Human Feeling* emotionaalinen työ määritellään työksi, jossa työntekijä arvioi, kontrolloi ja käsittelee tunteitaan sekä toisten tunteita työorganisaation asettamat tavoitteet ja odotukset huomioiden. Emotionaalista työtä tapahtuu niin yksityisessä kuin julkisessa elämässä. Julkisesta tunnetyöstä Hochschild käyttää englanniksi emotional labor -käsitettä. Tämän hän määrittelee yksilön omien tunteiden sekä muiden tunteiden tiedostamiseksi, arvioimiseksi ja käsittelemiseksi suhteessa työyhteisön odotuksiin ja tavoitteisiin. Tunteiden käsittely on sidoksissa ulkoisiin tavoitteisiin. Toisin sanoen työntekijä muokkaa omia sekä toisen tunteita, miten häneltä työn puolesta odotetaan ja mistä hänelle maksetaan palkkaa. Tällöin puhutaan emotionaalisesta työstä työyhteisössä. Tunnetyötä tehdään lisäksi työyhteisön ulkopuolella yksityiselämässä. Tästä Hochschild käyttää englanniksi synonyymistä termiä emotion work. Tällöin tunteita ei työstetä vain ulkoisten tavoitteiden pohjalta vaan myös omien tavoitteiden ja odotusten mukaan. (Hochschild 2012, x, 7, 11; Mirchandani 2008, 268.) Emotion work -käsite tarkoittaa siis yritystä muuttaa ja muokata emootio laatua tai astetta, yritystä hallita ja käsitellä emootiota (Hochschild 2008, 122).

Bolton (2005) kritisoi, että emotional labor -käsite yksistään aliarvioi työssä tapahtuvan tunteiden hallinnan vaatimaa moninaisuutta. Esimerkiksi työntekijän mahdollisuutta hallita tunteiden työstämistä toisen työtoverin avuksi ilman että tunnetyöstä oletetaan saavan taloudellista hyötyä. Hänen mukaansa Hochschildin jakoa julkiseen ja yksityiseen tunnetyöhön ei saa painottaa liikaa. (Bolton 2005, 48, 159.) Myös Mirchandani (2008, 268) väittää, että Hochschildin käsitteitä on vaikea erottaa toisistaan, sillä käytännössä tunnetyön molemmat osat limittyvät toisiinsa. Elämässä voi olla vaikeaa erotella julkista ja yksityistä tunnetyötä (ks. Bolton 2005, 39, 63; Mirchandani 2008, 268). Tässä pro gradu -tutkielmassa ei ole tarkoitus erotella julkista tai yksityistä tunnetyötä toisistaan vaan työssä nämä limittyvät toisiinsa. Tutkimuksessa käytetään rinnakkain sekä emotionaalinen työ ja tunnetyö -sanoja tarkoittaessa omien ja toisten ihmisten tunteiden tiedostamista, käsittelemistä ja arvioimista työssä. Suomenkielessä on käytetty sekä emotionaalinen

työ että tunnettyö -sanoja rinnakkain myös aiemmissa tutkimuksissa (Kallio 2007, 6; Korvajärvi 2009, 204; Molander 2003, 32).

Emotionaalista työtä on tutkittu Hochschildin tutkimuksissa jo vuonna 1983. Hän tutki eri työyhteisöissä ja eri yhteiskuntaluokissa tapahtuvaa emotionaalista työtä. Aluksi hän teki kyselylomaketutkimuksen, miten eri sosiaaliluokista ja sukupuolista tulevat amerikkalaiset opiskelijat kokevat tunteet ja niiden hallinnan. Lisäksi hän havainnoi ja haastatteli laajalti erään lentoyhtiön lentoemäntiä, kouluttajia, johtajia, virkamiehiä ja myyjiä. Lentoemännillä hymy on osa heidän työtään, sillä väsymystä tai ärtymystä ei ole sallittua näyttää ulospäin lentoyhtiön sääntöjen mukaan. Tehtäviin kuuluu, että lentoemäntä saa asiakkaan nauttimaan lennosta, että asiakas matkustaisi toistekin samalla lentoyhtiöllä. Hymyllään he edesauttavat yhtiön myyntiä. Toiseksi hän teki pienen projektin haastatteleamalla viittä tilitoimiston laskunperijää. Laskunperijän tehtävänä on esittää uhkailevaa ja käskevää eli toimia päinvastoin kuin lentoemäntien, joilla ystävällisyys ja hyvä tahto ovat tärkeässä asemassa. Näissä tutkimuksissa olivat mukana erilaiset tunnettyön ääripäät. (Hochschild 2012, 8–16, 92, 137.)

Emotionaalisessa työssä on kyse työorganisaation ja työntekijän välisestä suhteesta, miten työorganisaatio ohjaa työntekijän tunteiden kontrollointia ja toisaalta, miten työntekijä itse käsittelee tunteitaan vastatakseen työorganisaation odotuksiin. Työnantaja ja -tekijä tekevät molemmat tunnettyötä siirtämällä yksityisen alueen tunteita julkiselle puolelle. Organisaation säännöt ohjaavat ja rajoittavat tunteiden käyttöä, mutta sen lisäksi työntekijän on hallittava tunnettyötä, jotta minuuksensa ja omat todelliset tunteet eivät etäänny esitettävässä ilmaisussa. (Korvajärvi 2009, 205.)

Vuorovaikutuksessa tunteiden ilmaisemiseen ja hallintaan vaikuttavatkin tunnesäännöt. Ne ohjaavat tunteiden työstämistä, asettavat rajoja mahdollisille tunteille tai oikeuttavat tunteiden tuntemisen tilanteessa. Mitä tunnetta on sopivaa tai sopimatonta tuntea tilanteessa? Tunnesäännöt rakentuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Tästä johtuen erilaisissa yhteisöissä ja kulttuureissa on erilaiset tunnesäännöt. (Fineman 2003, 18–19; Hochschild 2012, 56–57; Kokkonen 2010, 135.) Boltonin (2005, 5) mukaan työntekijöillä on ammatillisia sekä organisaationallisia sääntöjä, jotka vaikuttavat työpaikan tunnesääntöihin ja sitä kautta vuorovaikutukseen, kuinka tunteita ilmaistaan ja jaetaan työpaikalla. Niiden avulla rakennetaan ja ylläpidetään sosiaalista ilmapiiriä, esimerkiksi yhteiskunnan instituutioissa kuten kouluissa tai vankiloissa instituution tunnesäännöt vaikuttavat, miten pitäisi tuntea ja mitä tunnetta työntekijä saa tai ei saa näyttää ulospäin (Hochschild 2012, 49). Tunnesääntö voi olla esimerkiksi, että asiakaspalvelussa myyjän kuuluu olla iloinen, ystävällinen ja avulias.

Tunnesääntöjen ohella erilaiset ihmissuhteet ja roolit vaikuttavat tunteiden ilmaisemiseen ja käsittelemiseen tunnetyössä. Jos ihmissuhde on läheinen, niin tunteiden kanssa tehdään sitä enemmän töitä. Henkilökohtaisissa suhteissa tunteiden työstäminen on vahvinta, mutta usein se tehdään tiedostamatta. Kotona omassa perheessä tehdään erilaista tunnetyötä kuin töissä kollegoiden kanssa. Roolin vaihtaminen muuttaa tunnesääntöjä kuten vaimon roolista äidin rooliin tai opettajasta vanhemman rooliin. Eri rooleilla on eri kulttuureissa omanlaiset säännöt ja odotukset, mitkä tunteet ovat sopivia missäkin tilanteissa ja miten pitäisi toimia. (Hochschild 2012, 68, 74–75.) Samaan aikaan, kun ilmaistaan rooliin kuuluvia tunteita, peitetään rooliin sopimattomia tunteita (Molander 2003, 33). Tilanteissa toimitaan eri lailla riippuen, missä asemassa tai roolissa henkilö on. Esimerkiksi opettaja voi toimia tunteiden kanssa eri tavoin töissä kuin vapaa-ajallaan.

Tunnetyötä voi tehdä pinnallisesti tai syvällisesti. Pinnallisessa tunnetyössä pyritään muuttamaan ulkoista esittämistä eli miltä näytetään muiden silmissä, miten tunne ilmaistaan ulkoisesti. Pinnallinen tunnetyö on tunteen teeskentelemistä tai näyttelemistä. Syvällisessä tunnetyössä puolestaan pyritään kokemaan oikea tunne tarkkailemalla omia sisäisiä tunteita ja siten muuttamalla ilmaisuaan. Syvälinen tunnetyö on tunteen työstämistä. (Hochschild 2012, 35–38; Kokkonen 2010, 116, 124.) Pinnallinen tunnetyö aiheuttaa helpommin emotionaalista väsymystä, kun tunteita joudutaan teeskentelemään tai näyttelemään (ks. Wróbel 2013, 587–588). Siinä ihminen toimii oman sisäisen tunteen vastaisesti, joten hän voi kokea emotionaalista dissonanssia eli ristiriitaa. Etenkin, jos työssä joutuu pidemmän aikaa teeskentelemään sisäisen tunteen vastaisesti, voi ristiriita olla epämiellyttävää ja uuvuttavaa. Tällöin ihminen pyrkii muuttamaan tunnettaan tai ilmaisuaan toimiakseen ja lieventääkseen ristiriitaa. Esimerkiksi ristiriitoja voi nousta, jos omat tunteet ovat yhteisön odotusten vastaisia. Usein ristiriitaiset tunteet muokataankin sopimaan sosiaaliin sääntöihin. Tällöin ihminen voi peittää omat tunteet ja näyttää ulospäin odotusten mukaisia tunteita kuten hymyllä iloa. (Hochschild 2012, 61, 90.) Kokkonen (2010, 116) mukaan tunnetyön tekeminen aiheuttaakin helpommin uupumusta, masentumista ja stressiä.

Emotionaalista työtä on eri muodoissa ja laajalti eri työpaikoilla sekä ammateissa riippumatta sosioekonomisesta asemasta (Fineman 2003, 36; Hochschild 2012, 153; Mirchandani 2008, 256–267). Amerikassa yhdellä kolmesta työ vaatii tunnetyötä ja naisista jopa joka toinen tekee tunnetyötä. Joissakin kaupallisen puolen töissä emotionaalista työtä vaaditaan työnantajien toimesta kuten lentoemäntien työssä. Esimerkiksi hoitokodeissa, sairaaloissa, luokissa, päiväkodeissa, kaupoissa ja lentokentillä tehdään emotionaalista työtä. (Hochschild 2012, ix–x, 11.) Kokkonen (2010, 115) ja Molanderin (2003, 32) mukaan etenkin asiakaspalvelutyöhön tunnetyö kuuluu olennaisesti. Esimerkiksi palveluammattissa asiakkaiden kanssa on tultava toimeen ja ammattilaisen tulee tehdä työnsä, vaikka asiakkaasta ei pitäisikään (Riihonen 2013, 41). Asiakas on saatava

tuntemaan olonsa tyytyväiseksi, jolloin tehdään tunnetyötä. Boltonin (2005) mukaan julkisen sektorin työpaikoilla puolestaan tunnetyö on enemmän ohjailevaa, jossa työnantaja ohjaa ammattilaisten tunnetyötä organisaatioon ja ammattiin liittyvillä tunnesäännöillä. Tällöin tunnetyötä ei välttämättä tehdä rahallisen hyödyn vuoksi. (Bolton 2005, 92–93.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että emotionaalista työtä ilmenee ensinnäkin, kun työssä ollaan tekemisissä toisten ihmisten ja omien tunteiden kanssa kasvotusten tai puhekontaktissa eli vuorovaikutuksessa toiseen. Toiseksi, kun työntekijä luo tunnetilan toisessa ihmisessä. Kolmanneksi, kun työnantaja jossakin määrin valvoo tai kontrolloi työntekijöiden tunnetoimintaa. Esimerkiksi kun tarjoilija luo ravintolaan mukavan ruokailuilmapiirin ja saa asiakkaan tyytyväiseksi tai hotellin työntekijä saa matkkaan tuntemaan itsensä tervetulleeksi. (Hochschild 2012, 11, 147.) Emotionaalista työtä tehdään monissa eri ammateissa, joissa ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kyse on työntekijän ja työnantajan suhteesta, miten työnantaja kontrolloi tai ohjaa tunnetyötä ja miten puolestaan työntekijä itse käsittelee tai kontrolloi tunteitaan (Korvajärvi 2009, 205). Tällöin tarvitaan myös osaamista ilmaista, käsitellä ja hallita tunteita.

4.3 Emotionaalinen osaaminen

Elämässä tulee vastaan monenlaisia tilanteita, jotka herättävät niin miellyttäviä kuin epämiellyttäviä tunteita. Näihin tilanteisiin tarvitaan erilaisia taitoja ja keinoja, jotta tunnekokemuksista jaksetaan eteenpäin. Tarvitaan emotionaalista osaamista. Emotionaalinen osaaminen tarkoittaa kykyä hyödyntää tunteisiin liittyviä tietoja ja taitoja omassa työssä. Emotionaalisen osaamisen avulla tunne, tieto sekä niitä seuraava toiminta yhdistyvät kykyyn tiedostaa sekä käyttää tunteita rakentavasti työssä. (Virtanen 2015, 24, 27.) Emotionaalisisessa osaamisessa yhdistyy henkilökohtaiset taidot kuten omien tunteiden tiedostaminen ja hallinta sekä käsittely, mutta myös sosiaaliset taidot, joiden avulla ollaan vuorovaikutuksessa ja tullaan toimeen toisten ihmisten kanssa (CASEL 2003, 5; Goleman 2012, 42–43; Virtanen 2015, 43, 51, 63, 73).

Kuitenkin Virtanen (2015, 27) mukaan emotionaalisisessa osaamisessa tarvitaan ennen kaikkea emotionaalista älykkyyttä eli tunneälyä (ks. kuvio 3). Tunneäly yhdistää toiminnassa tunteen ja älyn ja se tarkoittaa kykyä tiedostaa omat tunteet, toisen tunteet sekä taitoa hallita omia tunteita sekä taitoa hoitaa ihmissuhteita (Goleman 2012, 361; Virtanen 2015, 40; Virtanen 2013, 55). Tunneäly edellyttää siis emotionaalisen osaamisen osa-alueita itsetietoisuutta, itsehallintaa, sosiaalista tietoisuutta sekä sosiaalisten suhteiden hallintaa. Tunneälyssä yhdistyy sosiaalinen ja emotionaalinen todellisuus. (Ks. Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39; Virtanen 2015, 30.)

Olennaista on Golemanin ym. (2002, 38) mukaan tiedostaa, että emotionaalisen osaamisen sisältämiä osa-alueita voi opetella ja harjoitella, sillä ne eivät ole sisäsyntyisiä taitoja.



KUVIO 3. Emotionaalisen osaamisen muodostuminen mukaillen Virtasta (2013, 78) ja Golemania ym. (2002, 39)

Tässä tarkastellaan emotionaaliseen osaamisessa tarvittavia taitoja itsetietoisuutta eli tunteiden tiedostamista, itsehallintaa eli omien tunteiden hallintaa ja käsittelyä, sosiaalista tietoisuutta eli kykyä empatiaan sekä sosiaalisten suhteiden hallintaa eli sosiaalisia taitoja. (Ks. CASEL 2003, 5; Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39; Virtanen 2015, 43, 51, 63, 73; Virtanen 2013, 55.)

Itsetietoisuus

Itsetietoisuus tarkoittaa, että tiedostaa, millaisia tunteita tilanteessa tuntee (Goleman ym. 2002, 40; CASEL 2003, 5) ja tunnistaa, millaisia vaikutuksia tunteilla on (Goleman 2012, 73). Tällöin Denhamin, Bassettin ja Zinsserin (2012) mukaan tarvitaan tietämystä ja ymmärrystä tunteista, jotta voi osata tunnistaa ja tulkita erilaisia tunteita itsessä. Tietämys omista tunteista auttaa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Denham ym. 2012, 138.) Virtanen (2015) painottaa, että itsetietoisuus tunteista lisää aitoutta ja ennakkoluulottomuutta työssä. Kun tiedostaa ja tunnistaa omien tunteiden merkityksen työssä, työntekijä pystyy olemaan avoimempi ja hahmottamaan, miten erilaisissa tilanteissa pitäisi toimia. (Virtanen 2015, 44.) Työntekijä tiedostaa arvonsa ja ymmärtää, millaiset tunteet vaikuttavat työssä (Goleman 2012, 73).

Tunteiden tunnistaminen itsessä auttaa hahmottamaan ja arvioimaan realistisesti omia ominaisuuksia ja kykyjä sekä kehittämään niitä (CASEL 2003, 5). Toisin sanoen itsetuntemuksen avulla voi tunnistaa sekä heikkoudet että vahvuudet. Tunnistamalla tunteita ja tiedostamalla omia

vahvuuksia voi luottaa itseen paremmin ja näin toimia työssä varmemmin ja rohkeammin. (Goleman ym. 2002, 40; Virtanen 2015, 47, 49.) Joten itsetietoisuus auttaa vahvistamaan itseluottamusta (CASEL 2003, 5). Itsetietoisuuden avulla työntekijä osaa selvittää haastavistakin tilanteista, kun tiedostaa vahvuutensa. Goleman (1997, 70) painottaa, että itsetuntemus auttaa vahvojen tunteiden kohtaamisessa siten, että osaa ottaa puolueettoman näkemyksen tai etäisyyttä tilanteeseen.

Itsehallinta

Tunteiden kanssa työskennellessä tarvitaan taitoa hallita ja käsitellä tunteita eri keinoin (Hochschild 2008, 123). Työntekijä voi vaikuttaa tunteiden itsehallinnalla siihen, miten ilmaisee ulospäin tunteitaan. Ensin on tiedostettava ja tarkkailtava omia tunteita, jotta voi oppia hallitsemaan niitä. Ilmaisussa tarvitaan itsehillintää. (Denham ym. 2012, 138; Goleman 2012, 103.) Tunteiden hallinta tarkoittaa keinoja säädellä ja ilmaista tunteita itselle hyödyllisellä tavalla (CASEL 2003, 5; Denham ym. 2012, 138; Goleman ym. 2002, 254). Joten se ei tarkoita todellisten tunteiden kieltämistä vaan niiden käsittelemistä (Goleman 2012, 103).

Toisin sanoen tunteiden hallinta on taitoa hillitä omaa ulkoista käyttäytymistä hallitsemalla tunnetta (Kokkonen 2010, 23). Tarvitaan itsekontrollia, jolla hallitaan omia tunteita ja mielihaluja (Goleman ym. 2002, 39; Goleman 2012, 105). Virtasen (2015) mukaan itsekontrollin avulla voi säädellä omia reaktioita ja toimintaa. Esimerkiksi opettajan työssä haastavissa tilanteissa on pystyttävä arvioimaan omaa käyttäytymistä, hillittävä tunteitaan ja toimimaan ammatillisesti, rauhallisesti. Näin ollen itsekontrollin avulla voi ennaltaehkäistä ja lievittää haastavia tilanteita, joissa on mukana voimakkaita tunteita. (Virtanen 2015, 52.) Itsehallinnan avulla voi päästä haastavista tilanteista kuten pettymyksen kohtaamisesta eteenpäin määrätietoisesti ja luovuttamatta. Lisäksi itsekontrollia tarvitaan omien mielihalujen hallintaan, jotta voisi toimia tunnollisesti tavoitteiden saavuttamiseksi. (CASEI 2003, 5.)

Tunteiden hallinnassa tarvitaan keinoja käsitellä, säädellä tunteita. Garnerin (2010, 302) mukaan tunteiden käsittelyssä on kyse suorituskyvystä, taidosta vaikuttaa tunteisiin. Sillä tarkoitetaan fysiologisten, kognitiivisten ja käyttäytymisprosessien teoreettista käsitteellistämistä, minkä avulla yksilö voi muuttaa tunteiden aiheuttamaa kokemusta tai ilmaisua (Gross & John 2003, 348). Yksilö pyrkii vaikuttamaan, mitä tunnetta hän tuntee ja milloin tuntee sekä miten hän ilmaisee sen ulospäin. Tavoitteena on usein vahvistaa myönteistä tunnetta ja vähentää kielteistä tunnetta. Tunteiden säätelykeinot voivat olla tiedostamattomia tai tiedostettuja, automaattisia tai kontrolloituja. (Gross 1998, 275, 286.) Yksilö voi vaikuttaa tietoisella säätelyllä sekä tunteiden heräämiseen että jo heränneisiin tunteisiin (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 62).

Gross ja John (2003, 348–349) toteavat käytetyimmiksi keinoiksi tunteiden säätelyssä tilanteen uudelleenarvioinnin ja tunteiden tukahduttamisen. Uudelleenarviointi on ajattelutavan sekä tuntemuksien muuttamista myönteisemmiksi (Chang 2009, 209). Grossin ja Johnin (2003) tutkimuksen mukaan uudelleenarviointi on tehokas ja ennakoiva keino, jossa varhaisessa vaiheessa muutetaan tilanteen herättämiä tunteita ennen kuin tunnereaktio varsinaisesti syttynyt. Esimerkiksi negatiivisten tunteiden kohdalla uudelleenarvioinnilla voidaan alentaa negatiivista kokemusta tai käyttäytymistä. Ihminen, joka käyttää uudelleenarviointia tunteiden säätelyssä, on tyytyväisempi elämäänsä, optimistisempi ja hänellä on parempi itsetunto kuin tunteiden tukahduttamista säätelykeinona käyttävä. Uudelleenarvioinnissa ihminen ottaa optimistisemmän asenteen stressaavissa tilanteissa tai jakaa tunteitaan sosiaalisesti ystäviensä kanssa. (Gross & John 2003, 349, 359–360.)

Tunteen tukahduttaminen puolestaan tarkoittaa olemassa olevan tunteen ja siihen liittyvän käyttäytymisen rajoittamista tai hillitsemistä. Esimerkiksi opettaja voi tukahduttaa vihan tunteen esittämällä lapsille ulkoisesti rauhallista. Opettaja selviää tilanteesta, mutta oikea tunne ei katoa tällä tavoin. (Chang 2009, 209–210.) Näin ollen tukahduttamisessa konkreettinen käyttäytyminen voidaan muuttaa varsin nopeasti, mutta itse tunne jää käsittelemättä (Gross & John 2003, 349). Tutkimus on osoittanut, että tunteiden vääristeleminen, tukahduttaminen tai oikean tunteen piilottaminen ovat johtaneet herkemmin burnoutiin (Chang 2009, 209–210). Grossin ja Johnin (2003) mukaan tunteiden tukahduttaminen pääsääntöisenä säätelykeinona vaikuttaa myös kielteisesti vuorovaikutussuhteisiin. Ihminen välttelee läheisiä ihmissuhteita ja tunteiden jakamista muiden kanssa. Lisäksi tunteiden peittämiseen liittyy huono itsetunto, masennusta ja elämään tyytymättömyyttä. Näin ollen tunteiden tukahduttaminen heikentää ihmisen hyvinvointia. (Gross & John 2003, 359.)

Tunteiden hallinnassa sekä käsittelemisessä on tärkeää tiedostaa, millaisia keinoja käyttää, sillä itsehallinta vaikuttaa siihen, kuinka luotettavan kuvan ihminen itsestään antaa. Toimiiko avoimesti tilanteissa vai peitteleekö tunteitaan? Mutta myös siihen, kuinka hyvin sopeutuu erilaisiin tilanteisiin ja kuinka niissä suoriutuu, suhtautuuko optimistisesti ja aloitteellisesti myös haastaviin tilanteisiin. (Ks. Goleman ym. 2002, 39; Virtanen 2015, 55–60.) Näin ollen tiedostamalla omien tunteiden hallintaa sekä tunteiden käsittelykeinoja ja niiden seurauksia voi pyrkiä tietoisesti muuttamaan ja kehittämään toimintatapaa itselle suotuisammaksi. Kuten Goleman (1997, 81) toteaa, että tavoitteena on löytää tasapaino omien tunteiden ja toiminnan kanssa.

Sosiaalinen tietoisuus

Sosiaalinen tietoisuus tarkoittaa taitoa ymmärtää, mitä toiset ihmiset tuntevat ja taitoa huomioda heidän näkökulmansa asiaan. Se on taitoa arvostaa ja kunnioittaa toista. (CASEL 2003, 5.) Toisin sanoen sosiaalisessa tietoisuudessa painottuu kyky empatiaan. Empatian avulla havaitaan toisen tunteet ja kuunnellaan toista. (Goleman ym. 2002, 48–49; Virtanen 2015, 64, 68.) On tärkeää havainnoida ja lukea toisen viestintätapoja kuten ilmeitä, eleitä ja äänenpainoa, jotta voi tunnistaa toisen tunteen (Goleman 1997, 128). Wróbelin (2013) mukaan empatia tarkoittaa tunteen tuntemista eikä vain tunteen ulkoista esittämistä. Empatia voidaan yhdistää syvälliseen tunnetyöhön, jossa pyritään tuntemaan oikea tunne eikä vain teeskennellä ulkoisesti tunnetta. (Wróbel 2013, 588.) Empatiaa tarvitaan kohdatessa toinen ihminen ja tämän tarpeet. Kyky empatiaan auttaa tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, kun ymmärtää paremmin toisen tunteita ja näkemyksiä. (Virtanen 2015, 66.)

Lisäksi sosiaaliseen tietoisuuteen liittyy tietämystä ja tuntemusta työorganisaatiosta. Millaisia sosiaalisia verkostoja tai valtasuhteita työpaikalla on? Millaisia sosiaalisia sääntöjä tai ohjeita työpaikalla on? (Goleman 2012, 189; Goleman ym. 2002, 39; Virtanen 2015, 70–71.) Toisaalta se on myös tietämystä asiakkaista ja heidän tarpeistaan (Goleman ym. 2002, 39.) Sosiaalisen tietoisuuden avulla työntekijä havainnoi, mitä ympärillä tapahtuu, millaisia tunteita toiset tuntevat ja millaisia sosiaalisia suhteita työpaikalla. Se on tietoisuutta ympäristöstä.

Sosiaalisten suhteiden hallinta

Virtasen (2015, 73) mukaan ei riitä, että osaa hallita tunteita yksilönä vaan on osattava tulla toimeen myös muiden kanssa. Tunteita on hallittava myös sosiaalisissa suhteissa, vuorovaikutuksessa toiseen. Sosiaalisten suhteiden hallinta edellyttää sosiaalista tietoisuutta eli kykyä tunnistaa tunteita itsessä ja muissa ihmisissä. (Goleman ym. 2002, 51; Virtanen 2015, 73.) Siinä tarvitaan sosiaalisia taitoja. Tarvitaan taitoa luoda terveitä ja palkitsevia ihmissuhteita sekä taitoa ylläpitää näitä ihmissuhteita. Siinä edellytetään ryhmä- ja yhteistyötaitoa, taitoa kannustaa ja motivoida toisia. Mutta myös neuvottelutaitoja ristiriitatilanteissa sekä taitoa pyytää tarvittaessa apua toiselta. Toisaalta tarvitaan myös rohkeutta toimia toisin kuin muut, jos tilanne sitä vaatii. (CASEL 2003, 5; ks. Goleman ym. 2002, 39; Virtanen 2015, 74.)

Sosiaalisesti taitava työntekijä osaa toimia verkostossa ja ylläpitää sen sisältämiä ihmissuhteita rakentamalla yhteisymmärrystä ja toimimalla yhteistyössä sekä tiimissä. Työntekijä pyrkii olemaan hyvissä väleissä ja jopa ystäväystymään muiden työntekijöiden kanssa. Yhteistyön avulla voi muodostua kannustava ilmapiiri, jossa tavoitellaan yhteisiä päämääriä. (Goleman 2012, 241, 247, 252.) Esimerkiksi opettajan työssä sosiaalisten suhteiden hallinnassa pitää osata kannustaa

ja tukea lapsia oppimaan ja kehittymään ja olla kykenevä tekemään muutoksia sekä toimimaan yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa. On siis hyötyä, jos toimii itse kannustavana ja innostavana toisille. (Virtanen 2015, 73,75.)

Näin ollen emotionaalinen osaaminen muodostuu edellä esitellyistä osa-alueista, mutta ennen kaikkea siinä tarvitaan myös emotionaalista älykkyyttä eli kykyä yhdistää tunne ja äly (ks. kuvio 3). Emotionaalista osaamista ja sen sisältämiä taitoja voi harjoitella ja opetella niin työelämässä kuin vapaa-ajalla, kun toimitaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Jokainen voi refleктоimalla miettiä osaamistaan ja missä voisi kehittää itseään. Samoin myös opettajan ammatissa työskentelevät, sillä tunteet ovat läsnä opettajien moninaisissa vuorovaikutustilanteissa.

4.4 Tunteet opettajan ammatissa

Kuten aiemmin tekstissä todettiin, opettajan työssä ollaan vuorovaikutussuhteessa lapsiin sekä työtovereihin että perheisiin. Toisin sanoen opettajan tunnettyö ilmenee vuorovaikutussuhteissa. Vuorovaikutussuhteet voivat herättävät työssä monenlaisia tunteita kuten iloa, ylpeyttä, innostusta, intohimoa tai toisaalta syyllisyyttä, voimattomuutta, haavoittuvuutta tai vihaa. Näissä suhteissa opettajalla voi olla monia erilaisia rooleja kuten ystävä, kurinpitäjä tai mentori. Työssä mennään tunteiden skaalassa äärilaidasta toiseen hyvin lyhyessä ajassa. (Chang 2009, 203.) Tilanne voi vaatia toimimaan jopa omien tunteiden vastaisesti, jotta opettaja toimisi oikeudenmukaisesti ja ammatillisesti työssään. Se vaatii voimavaroja työssä jaksamiseen. (Riihonen 2013,44.) Hebsonin, Earnshawin ja Marchingtonin (2007, 676) mukaan emotionaalisen työn -käsite soveltuukin tarkasteltavaksi myös opettajan ammatissa, sillä opettajilla on samoja ristiriitaisia kokemuksia kuin muilla julkisen puolen työntekijöillä. Myös opettajat joutuvat kontrolloimaan tunteitaan ja niiden ilmaisemista sekä pyrkivät vaikuttamaan lasten tunteisiin työssään. (Hebson ym. 2007, 676, 681.) Opettajat tekevät emotionaalista työtä (esim. Chang 2009; Virtanen 2015; Wróbel 2013).

Riihosen (2013) mukaan palveluammatissa opettajan on tultava asiakkaiden niin lasten kuin heidän perheidensä kanssa toimeen ja ammattilaisena tehdä työnsä, vaikka asiakkaista ei pitäisikään. Usein tällaisessa tilanteessa peitellään omia tunteita kuten suuttumusta tai ärtymystä, jolloin lapsen oikeus hyvään kasvatukseen asetetaan omien tunteiden edelle. Kuitenkin ammattilaisen roolissa opettajakin voi joskus menettää malttinsa ja joutua tunnekuohun valtaan. Tällöin tunteet voivat näkyä myös ulospäin. Kukaan ei ole täydellinen, joten välillä ammattilaisen oma tunne-elämä näkyy työssä. (Riihonen 2013, 41–42.) Tämä kuvaa opettajan intensiivistä tunteiden kanssa toimimista.

O'Connor (2008) toteaa, että opettajan tunnettyö onkin ristiriitaista sillä, opettajien tehtävänä on toisaalta sitoutua emotionaalisesti lapsiin yksilöinä ja toisaalta taas hallita tunnettyö vaativissa tilanteissa. Tästä esimerkkinä tilanteet, jossa haastavat lapset vaativat opettajalta ammatillista roolia ja tunnettyön taitoja. (O'Connor 2008, 122.) Opettajan tunnettyö on tasapainoilua vuorovaikutussuhteissa lapseen sekä tämän perheeseen. Millainen vuorovaikutussuhde on sallittua? Millainen on hyvä suhde opetuksen ja kasvatuksen kannalta? Työ voi olla emotionaalisesti raskasta, jos opettaja on liian läheisissä väleissä ryhmän lasten kanssa. Jotta opettaja jaksaa työssään emotionaalisesti, tarvitaan terve suhde lapseen (O'Connor 2008, 125).

Myös yksityiselämä vaikuttaa opettajan roolissa työskentelemiseen. Työn ulkopuoliset tapahtumat voivat heijastua työhön (Isokorpi & Viitanen 2001, 80). Riihosen (2013) mukaan työminuutta muuttaa ja kehittää esimerkiksi avioero, lähipiirin kuolemantapaukset, lasten saaminen, opiskelu, sairastuminen ja avioituminen. Elämäkokemus voi herkistää lasten kohtaamiselle ja heidän tarvitsemilleen tunteille tai toisaalta vähentää sitä, jos oma elämäntilanne on raskas. Opettajakin on ihminen, jolla on tunteita ja näitä tunteita ei voi erottaa työstä. (Riihonen 2013, 46.) Näin ollen ammattikasvattajat refleктоivat työskentelyään suhteessa elämänhistoriaansa sekä työuraansa (Puroila 2002, 127).

Toisaalta opettaja kohtaa työssään alati päättäjien, vanhempien sekä lasten odotuksia. Työnantajalla voi olla erilaisia odotuksia ja tunnesääntöjä opettajalle kuin esimerkiksi lasten vanhemmillä. Osa vanhemmista voi toivoa hoivaa ja lämpöä opettajalta kun taas osa voi toivoa itsensä emotionaalista sijaista lapselle. Osa taas toivoo opettajaa, joka painottaa kasvatuskokemuksia. Erilaiset odotukset, kuinka pitäisi tuntea ja toimia asettaa yhä kovempia vaatimuksia opettajalle. (Hochschild 2012, 150.) Bolton (2005, 160) korostaa, että yhteiskunnassa hoiva-alan ammattilaisilta kuten opettajilta ja hoitajilta odotetaan tehokkuutta, ammatillista ilmettä eli väsymyksen ja turhautumisen piilottamista. O'Connorin (2008) mukaan päättäjät eivät tiedosta näitä vaatimuksia, jos opettajan odotetaan olevan palvelun tuottaja, joka tavoittelee instituution sanelemia asioita. Tällöin opettajan omaa identiteettiä, persoonaa väheksytään opetustyössä. (O'Connor 2008, 126.) Yhteiskunnassa opettajat eivät välttämättä pysty tekemään omasta mielestään laadukasta työtä, koska heidän todellista ilmaisuaan rajoitetaan eikä todellisuus vastaa odotuksia (Bolton 2005, 159). Erilaisten tahojen odotukset voivat siis lisätä epävarmuutta, kuinka työssä pitäisi toimia ja tuntea.

Olennaista on oppia tiedostamaan ja huomioimaan omia tunteita, sillä niiden huomioiminen vaikuttaa tavoitteellisen toiminnan ylläpitämiseen sekä toisaalta voi edesauttaa työssäjaksamista sekä elinikäistä oppimista (Isokorpi & Viitanen 2001, 45). Jos tunteita ei tiedosta tai käsittele, se voi johtaa opettajan emotionaaliseen väsymykseen ja laajemmin burnoutiin. Emotionaalinen väsymys

on Bakkerin, Demeroutin ja Verbeken (2004) määritelmän mukaan äärimmäistä väsymystä, joka on syntynyt pitkittyneen ja intensiivisen fyysisen, kognitiivisen ja tunteellisen jännitteen vuoksi. Jännitteeseen ovat vaikuttaneet erilaiset työolosuhteet ja stressitekijät. Burnoutiin eli työperäiseen stressiin puolestaan liitetään emotionaalisen väsymyksen lisäksi myös kyynisyyttä kuten asenteiden muutosta suhteessa työn merkitykseen sekä ammatillista itsetunnon laskua kuten huonommuutta suhteessa työtovereihin. (Bakker ym. 2004, 84.) Esimerkiksi, kun työyhteisössä vaaditaan nopeita uudistuksia ja muutoksia lyhyellä aikataululla, opettajat eivät ehdi sopeutua niihin. He tuntevat riittämättömyyttä ja epävarmuutta, mikä rasittaa ja uuvuttaa työntekijää. Myös huonot ihmissuhteet lapsiin ja vanhempiin väsyttävät opettajia. Näiden suhteiden ylläpitäminen vaatii voimia. Opettajat tarvitsevat tunteiden säätelyä ja selviytymiskeinoja, joiden avulla voidaan välttää burnoutia ja väsymystä. (Chang 2009, 196, 204, 212; Wróbel 2013, 582.) Näin ollen tunteiden tutkiminen on tärkeää, jotta työssä ilmeneviin tunteisiin kiinnitettäisiin enemmän huomiota.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Luvussa määritellään tutkimustehtävä sekä tarkastellaan tutkimuksen toteutusta ja tutkimusprosessin etenemistä, millaisia metodologisia valintoja on tehty ja miten tutkimuksen empiirinen osuus on tehty, aineisto kerätty ja analysoitu. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää kertoa läpinäkyvästi sekä yksityiskohtaisesti tutkimuksen menetelmät ja tekemisen vaiheet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 261). Tässä tutkielmassa kvalitatiivisen tutkimuksen piirteet ja tutkimuskäytännöt ovat ohjanneet pro gradu -tutkielman tekemistä alun tutkimustehtävän määrittelystä niin aineiston keräämiseen kuin tutkimuksen raportointiin.

5.1 *Tutkimustehtävä*

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä emotionaalisesta työstä varhaiskasvatuksen muuttuvissa ympäristöissä. Aihetta ei ole Suomessa lähes lainkaan tutkittu päiväkotikontekstissa lastentarhanopettajan käsitysten avulla, joten tutkimukselle on tarvetta. Esimerkiksi Salmisen (2014, 86) mukaan opettajien emotionaalisen tuen osa-alueella on tarvetta jatkotutkimuksille. Changin (2009, 203) mukaan tutkimuksissa opettajien emootiot ja emootioiden säätely ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Lastentarhanopettajan työssä tunteet ovat läsnä moninaisissa vuorovaikutustilanteissa, joten on syytä tutkia tarkemmin, millaisia tunteita he työssään kohtaavat, miten he käsittelevät työssä ilmenneitä tunteita sekä millaista tukea he saavat tunteiden käsittelyyn.

Tavoitteena on tuottaa tietoa lastentarhanopettajan tunnetyöstä, mitä se on ja millaista osaamista se vaatii lastentarhanopettajalta. Usein tunteista vaietaan ja niitä piilotellaan, joten on tärkeää nostaa keskusteluun työstä johtuvat tunteet ja niiden käsittely. Tutkimustietoa voidaan hyödyntää pohdittaessa lastentarhanopettajien koulutusta, onko lastentarhanopettajien tunnetyöhön kiinnitetty huomiota ja antaako koulutus tuleville lastentarhanopettajille tarvittavaa osaamista tehdä tunnetyötä. Lisäksi niin päiväkodeissa kuin laajemmin yhteiskunnassa voidaan pohtia, miten tunnetyötä voidaan tukea paremmin, jotta lastentarhanopettajat jaksaisivat työssään jatkuvien

muutoksien keskellä. Kiinnittämällä huomiota tunnetyön tukemiseen voidaan kehittää lastentarhanopettajien työhyvinvointia työyhteisöissä. Juutin ja Salmen (2014) mukaan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan, että työntekijä tuntee mielihyvää työstään. Tämä edellyttää, että työn vaatimukset voidaan täyttää työajan puitteissa ja että työntekijä saa tukea sekä arvostusta esimieheltä ja muilta työntekijöiltä. Tällöin työntekijä voi kehittyä ihmisenä työssään sekä rakentaa identiteettiään. (Juuti & Salmi 2014, 37.)

Tarkentaen tutkimustehtävässä selvitetään, miten lastentarhanopettajat käsittävät emotionaalisen työn päiväkodissa. Käsitysten avulla saadaan tietoa siitä, mitä lastentarhanopettajan tunnetyö on ja mistä se muodostuu päiväkotikontekstissa. Lisäksi tutkimustehtävää tarkastellaan ja rajataan kolmella kysymyksellä, joissa selvitetään lastentarhanopettajien tunteiden kohtaamista ja käsittelyä päiväkodissa sekä tunnetyöhön saatavaa tukea.

Tutkimustehtävä ja tarkentavat kysymykset ovat:

1. Miten lastentarhanopettajat käsittävät emotionaalisen työn eli tunnetyön päiväkodissa?
 - 1.1. Millaisia tunteita lastentarhanopettajalla ilmenee päiväkodin kohtaamisissa?
 - 1.2. Millä tavoin lastentarhanopettaja käsittelee työstä johtuvia tunteita?
 - 1.3. Millaista tukea lastentarhanopettaja saa tunnetyöhönsä?

5.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jota ohjaa fenomenografinen tutkimussuuntaus. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus sisältää monenlaisia lähestymistapoja sekä metodeja pyrkien syvällisemmin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Snape & Spencer 2003, 2; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28) ja tarkastelemaan todellisuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Havaintoja tehdään muun muassa ihmisten näkemyksistä, kokemuksista, historiasta sekä sosiaalisista ja materiaalisista olosuhteista (Snape & Spencer 2003, 22). Kiinnostuksen kohteena ovat merkitykset, jotka muodostuvat kielen avulla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa useimmiten tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kun taas kvantitatiivisessa tutkimuksessa vuorovaikutus ei ole välttämättä tarpeellista. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 23.) Näin ollen tarkoituksena on vuorovaikutuksen avulla pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä.

Metsämuurosen (2006, 88) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote on soveltuva, kun halutaan tutkia yksityiskohtaisia merkitysrakenteita esimerkiksi ilmiöön osallistuneiden yksittäisten toimijoiden näkökulmasta. Näin tutkimalla pientä joukkoa syvällisemmin, voidaan saada kuvailevaa ja antoisaa tietoa (Snape & Spencer 2003, 5). Kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin ominaista

moninainen ja rikas aineisto verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen (Alasuutari 2011, 84; Snape & Spencer 2003, 3).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on merkittävässä asemassa, koska tutkija on osa sosiaalista todellisuutta ja osa tutkimusprosessia. Tutkija tekee jatkuvasti valintoja tutkimusta tehdessään. Tästä syystä on tärkeää tietoisesti pohtia omaa tutkija asemaa tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 18; Snape & Spencer 2003, 4, 22.) Muun muassa on tiedostettava omat arvolähtökohdat tutkimastaan ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tässä tutkimuksessa on ollut tärkeää pohtia tutkijan esiymmärrystä varhaiskasvatuksesta ja päiväkodista.

Toiseksi, kvalitatiivisen tutkimusotteen rinnalla tähän tutkimukseen voidaan sisällyttää fenomenografista tiedonhankinnan strategiaa. Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista (Metsämuuronen 2006, 108) ja se on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntaus, joka ohjaa tutkimuksen tieteenfilosofisia taustasitoumuksia, lähtökohtia sekä aineiston analyysiä. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen avulla saadaan tietoa todellisuuden jäsentämisestä, ymmärtämisestä sekä käsitteellistämisestä. (Huusko & Paloniemi 2006, 172, 163, 165.) Siinä huomioidaan yksilöiden minä eli subjekti, jolla on tunteita, havaintoja, ajattelua sekä mielikuvia (Niikko 2003, 12). Tavoitteena on tutkia ja tarkastella laadullisia eroavaisuuksia, miten yksilöt ymmärtävät ja kokevat tietyn ilmiön todellisuudessa. Tutkimuskohteena ovat nämä ymmärtämisen tavat eli käsitykset. (Ashworth & Lucas 2000, 295; Marton & Pong 2005, 335; Åkerlind 2008, 633.)

Käsityksellä tarkoitetaan erilaisia ajattelutapoja, merkityksenantoprosesseja, jotka ovat laajempia sekä syvempiä kuin mielipiteet. Käsitys muodostaa suhteen yksilön ja ympäristön välille. Se on ymmärrystä ilmiöstä ja se muodostuu aiempien tietojen sekä kokemusten pohjalta tietoisuudessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 5, 23–24.) Tässä tutkimuksessa käsityksellä tarkoitetaan ymmärtämisen tapoja eli puetaan sanoiksi oma kokemus ja tieto tutkittavasta ilmiöstä. Käsitys ei ole siis pelkkää omaa kokemusta vaan ajattelun avulla se kertoo laajemmin jotakin ilmiöstä. Se yhdistää yksilön aiemmat kokemukset ja tiedot ilmiöstä. Käsityksiin liittykin kaksi limittäistä näkökulmaa: viittaava ja rakenteellinen. Viittaavalla näkökulmalla tarkoitetaan, että käsityksestä käy ilmi jotakin käsityksen kohteen laajemmasta merkityksestä, miten kohde todellisuudessa ymmärretään. Rakenteellisella näkökulmalla puolestaan tarkoitetaan, millaisia piirteitä, erityisiä ominaisuuksia tai yhdistelmiä kohteesta on havaittu. Mihin huomio on kiinnittynyt? (Marton & Pong 2005, 335–336.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, analysoida sekä ymmärtää erilaisia ajattelutapoja tietystä ilmiöstä ja käsitysten välisistä suhteista. Mutta tarkoitus ei ole saada yksilötason kuvauksia vaan selvittää toisen asteen näkökulmasta eroja tietyssä ryhmässä. On mahdollista rakentaa olettamus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä yhteiskunnassa tai kulttuurissa.

Olennaista käsitysten tarkastelussa on huomioida suhteellisuus, kontekstuaalisuus sekä vaihtelevuus. Jokainen käsitys on suhteellinen. Tällä tarkoitetaan, että yksilö tarkastelee todellisuutta huomioimalla erilaisia osa-alueita, mutta ilmiön kokonaiskäsityksen voi muodostaa vasta kun yksilö suhteuttaa osakokonaisuuksia toisiinsa ja osaksi laajempaa kokonaisuutta. Kontekstuaalisuus tarkoittaa, että tutkimuksessa huomioidaan käsitysten ajatteluyhteydet eli millaisista lähtökohdista yksilö kertoo käsityksiään. Vaihtelevuuden huomioimisessa painotetaan käsitysten laadullisia eroavaisuuksia eikä käsitysten määriä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 165, 169, 171.) Käsitykset ovat siis dynaamisia eli ne voivat muuttua ja olla todella erilaisia riippuen esimerkiksi yksilön iästä, kokemuksista tai koulutuksesta (Metsämuuronen 2006, 108).

Fenomenografiaa on käytetty paljon kasvatustieteen laadullisissa tutkimuksissa. Sen avulla voi tarkastella kasvatustodellisuuden sekä arjen ilmiöitä yksilön tai yhteisön käsitysten kautta. Etenkin ilmiöt, joista ei ole aiempaa tutkimusta ovat hyviä fenomenografiseen tutkimukseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 171–172.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkin emotionaalisen työn -ilmiötä varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajien käsittämänä. On perusteltua käyttää fenomenografista tutkimussuuntausta, koska ilmiöstä ei ole tehty paljoakaan aikaisempaa tutkimusta ja tunteet ovat osa jokapäiväistä elämää, osa arkea. Kiinnostuksen kohteena on tarkastella ihmisen omasta kontekstista käsin tapaa ymmärtää ilmiötä eli miten lastentarhanopettaja käsittää ja ymmärtää tunnetyön. Miten hän pukee sanoiksi omat kokemuksensa ja tietonsa tunnetyöstä? Joten tarkasteluun soveltuu juuri fenomenografinen tutkimusote. Siinä korostuu ihmisten ajattelun tarkasteleminen ja kuvaileminen eikä tieteellisen faktan etsiminen. Fenomenografinen tutkimusote on laadullista tutkimusta. (Vrt. Häkkinen 1996, 5, 13.)

Fenomenografinen näkökulma korostaa käsityksien ja todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktiivisesti. On olemassa yksi yhteinen todellisuus, jota samanaikaisesti eletään. Mutta jokainen ihminen käsittää ja kokee yhteisen todellisuuden yksilöllisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165; Åkerlind 2008, 635.) Tämä fenomenografian todellisuuden rakentumisen tapa soveltuu yhteen aiemmin esitetyn Vygotskyn (1978) sosiokonstruktivistisen teorian ja Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian kanssa, jotka myös korostavat sosiaalista ja kulttuurista näkökulmaa. Täten tutkimuksessa painottuu ihmisen kehittyminen sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössä, jossa yksilön tietoisuus rakentuu sosiaalisesti vuorovaikutuksessa (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165–166). Tutkimuksen fenomenografisessa ihmiskuvassa ihminen luo merkityksiä suhteessa ympäristöön.

Kolmanneksi, kvalitatiivisen tutkimussuuntauksen ja fenomenografian lisäksi tämä tutkimus on tapaustutkimusta. Metsämuuronen (2006, 92) painottaa, että lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Swanbornin (2010) mukaan tapaustutkimus tarkoittaa ilmiön tutkimista tietyn

tapauksen avulla. Se on intensiivistä lähestymistä, jossa tutkija keskittyy ilmiön syvällisempään tutkimiseen. Siinä voidaan tutkia vain ilmiön yhtä osa-aluetta tai useampia tekijöitä, joiden avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä. Olennaista intensiivisessä lähestymistavassa on huomioida konteksti sekä erilaiset yksityiskohdat. Tapaustutkimuksessa keskitytään vuorovaikutukseen ja ihmisten käsityksiin. (Swanborn 2010, 2, 9, 14.)

Tapaustutkimuksessa tapaus voi olla muun muassa yksilö, organisaatio, ryhmä tai vuorovaikutuksessa olevat tekijät kuten organisaatioiden välisen konfliktin tutkimus. Tapaustutkimus voi keskittyä yhden tapauksen tutkintaan tai useiden tapauksien tarkasteluun. Siinä kerätään aineistoa niiltä ihmisiltä, jotka ovat jollakin tavalla osallisena ilmiössä. Tutkittavat voivat olla esimerkiksi samassa tapahtumassa, organisaatiossa tai muussa yhteisössä. Mutta tärkeää on tutkia tapausta sen omassa kontekstissa ja kiinnittää huomiota ihmisten suhteisiin, käsityksiin, selityksiin, odotuksiin, käyttäytymiseen ja arvoihin. Aineistoa voidaan kerätä monella eri tavalla, jotta saadaan erilaisista näkökulmista moninaista tietoa ilmiöstä. (Swanborn 2010, 3, 13, 21.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on emotionaalinen työ eli tunnetyö. Aineiston tiedonantajina toimii pieni joukko lastentarhanopettajia. Kontekstina on suomalainen varhaiskasvatus ja tarkemmin päiväkotit, jossa lastentarhanopettajat tekevät työtään varhaiskasvattajina. He muodostavat tämän tutkimuksen tapauksen edustamalla omaa ammattiryhmäänsä. Tutkittavien lastentarhanopettajien käsityksiä pyritään analysoimaan perusteellisesti, mutta tarkastelemalla yksilöitä voidaan saada tietoa laajemmin lastentarhanopettajien työstä sekä varhaiskasvatuksesta että päiväkodissa toimimisesta. Kuitenkaan käsityksiä ei voi laajalti yleistää vaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tapausta ja saamaan syvempi käsitys tutkittavasta kohteesta eli tässä tapauksessa lastentarhanopettajan tunnetyöstä (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 18; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28).

5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen metodi tarkoittaa niitä sääntöjä, käytäntöjä ja operaatioita, joilla tuotetaan havaintoja tutkimusaiheesta (Alasuutari 2011, 83). Tässä tutkimuksessa käytetään metodina teemoittain etenevää yksilöhaastattelua, sillä tarkoituksena on toimia suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tutkija voi samalla havainnoida, miten haastateltava vastaa ja toisaalta etuna on myös joustavuus, sillä kysymyksiin voi palata ja niitä voi tarkentaa tilanteen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–205; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, joka etenee teemoittain. Haastatteluun on valittu teoreettisen viitekehyksen pohjalta aiheet eli teemat, joiden mukaan keskustelua käydään.

Tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä halutessaan, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa, ennalta mietittyä järjestystä. (Eskola & Vastamäki 2010, 28; Hirsjärvi & Hurme 2011, 48; Hirsjärvi ym. 2009, 208; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Olennaista, että haastattelija on osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia sekä luo luottamuksellisen ilmapiirin haastattelussa. Haastattelijan tehtävänä on mahdollistaa haastateltavalle tilaisuus kertoa omista tunteistaan, ajatuksistaan, käsityksistään ja kokemuksistaan. Tällöin haastattelijan on oltava aktiivisesti läsnä ja kuunneltava haastateltavaa. Lisäksi on ohjattava haastatteluprosessia esimerkiksi, millaisia kysymyksiä käsitellään, kuinka paljon aikaa kysymyksiin käytetään ja toisaalta suunnattava keskustelu takaisin aiheeseen, jos tilanne sitä vaatii. (Legard, Keegan & Ward 2003, 147, 156.) Täten tutkijan luoma ilmapiiri ja oma rooli haastattelutilanteessa vaikuttavat haastattelun onnistumiseen.

Teemahaastattelu soveltuu kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä se täyttää useita kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Esimerkiksi siinä ymmärretään ihminen subjektina, aktiivisena ja merkityksiä luovana tekijänä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35). Lisäksi teemahaastattelun etuna on, että siinä haastateltava voi kertoa vapaammin asioita. Joten kerätty aineisto edustaa haastateltavan puhetta itsessään eli asioita, joita haastateltava pitää tärkeänä. Toisaalta teemojen avulla jokaisessa haastattelussa keskustellaan tutkimukselle olennaisista aiheista. Täten teemat auttavat rajaamaan keskustelua haluttuun aiheeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 88.)

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu soveltuu parhaaksi metodiksi, sillä teemahaastattelua käytetään tutkittaessa arkoja sekä henkilökohtaisia aiheita tai heikosti tiedostettuja asioita (Metsämuuronen 2006, 115). Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 36) mukaan haastattelu on kyselyä parempi, kun tutkitaan emotionaalisia tai henkilökohtaisia aiheita. Työssä ilmenevistä tunteista puhuminen voi olla joillekin arka aihe, joten teemoittain etenevässä yksilöhaastattelussa kukin haastateltava saa kertoa vapaammin itse, mitä haluaa. Ryhmähaastattelussa ei välttämättä jokainen uskaltaisi kertoa näkemyksiään ja kokemuksiaan. Lisäksi fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset käsitykset, mitkä ilmenevät juuri ihmisten puheissa. Haastattelumenetelmä perustuu vuorovaikutukseen, joten siinä saa suoraan kuulla ihmisten käsityksiä, uskomuksia ja kokemuksia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11). Näin ollen teemahaastattelu on perustellusti hyvä metodi, kun halutaan selvittää yksilölle läheistä aihetta.

Tutkimuksen aineistonkeruuprosessi aloitettiin huhtikuussa 2015. Aineistonkeruuta varten haastateltavat saatiin sattumanvaraisesti. Tutkija otti yhteyttä muutamiin päiväkoteihin sähköpostitse ja kertoi tutkimuksen aiheen sekä kysyi, olisiko heillä kiinnostusta osallistua pro gradu -tutkielmaan. Lastentarhanopettajilta kysyttiin alustavasti sähköpostilla suostumus haastatteluun. Haastateltavien tietojen jälkeen lähetettiin tutkimuslupahakemus kaupungille.

Tutkimuslupa saatiin huhtikuun puolessa välissä, minkä jälkeen haastateltaville lähetettiin sähköpostia tarkemmista haastatteluajoista. Haastateltavat lastentarhanopettajat osallistuivat vapaaehtoisesti haastatteluihin ja antoivat luvan nauhoittaa haastattelut tutkimusta varten.

Teemahaastattelut toteutettiin huhti-toukokuussa 2015 jokaisen haastateltavan työpaikalla, päiväkodissa lasten lepohetken aikaan. Haastattelut suoritettiin rauhallisessa tilassa kahden kesken. Jokaisen haastattelun alussa tutkija pyrki olemuksellaan ja positiivisella asenteellaan luomaan hyvän, luottavaisen ja innostavan ilmapiirin haastattelua varten. Kaikille haastateltaville kerrottiin, että haastattelu nauhoitetaan puhelimen nauhurilla ja että kukin kertoo omia ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia asiasta. Jokaisessa haastattelussa tutkija oli läsnä hetkessä ja kuunteli tarkasti haastateltavien kertomaa. Haastateltaville annettiin tilaa itse kertoa teemoista ja tarvittaessa esitettiin tarkentavia kysymyksiä. Apukysymykset olivat tukena ja toisaalta ne veivät tarvittaessa haastattelua eteenpäin. Haastattelut sujuivat ilman häiriöitä. Haastattelut kestivät 27 minuutista 90 minuuttiin.

Haastattelut litteroitiin joko saman illan tai seuraavan päivän aikana haastattelusta, jotta haastattelu oli vielä tuoreessa muistissa. Lisäksi kirjoitettiin muistiinpanot haastattelutilanteesta heti kunkin haastattelun jälkeen. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, mukaan lukien toistot, puhekielen ilmaukset, epäröinnit, tauot sekä äännähdykset (vrt. Alasuutari 2011, 85). Litterointiteknikka vaikuttaa, kuinka monitasoisen ja rikkaan aineiston kvalitatiivisessa tutkimuksessa saa (Alasuutari 2011, 85). Kaikki haastattelut litteroitiin toukokuun 2015 loppuun mennessä.

5.4 Kohderyhmä

Tässä tutkimuksessa tiedonantajina toimivat lastentarhanopettajat, jotka ovat töissä päiväkodissa. Tutkimukseen haastateltiin viittä päiväkodeissa työskentelevää lastentarhanopettajaa. Päiväkodit sijaitsevat Pirkanmaalla. Tässä tutkimuksessa haastateltavat saatiin neljästä eri päiväkodista. Päiväkodin lastentarhanopettajille lähetettiin sähköpostitse haastattelupyyntö, jossa kysyttiin suostumusta pro gradu -tutkielman haastatteluun. Tutkija ei tuntenut haastateltavia tai päiväkoteja entuudestaan. Kriteerinä osallistumiselle oli, että haastateltava on töissä päiväkodissa lastentarhanopettajana. Tarkoituksena oli saada moninainen joukko haastateltavia ja haastateltavaksi tulikin sattumanvaraisesti eri-ikäisiä, koulutustaustaisia ja työkokemuksen omaavia lastentarhanopettajia. Jokaisella haastateltavalla on varsin erilaiset taustat suhteessa toisiin. Haastateltavien työkokemus vaihtelee alle kahden vuoden kokemuksesta yli 30 vuoden työkokemukseen lastentarhanopettajan työstä. Kaikki haastateltavat ovat naisia ja iältään 27–57 -

vuotiaita. Valitettavasti yhtään miespuolista lastentarhanopettajaa ei osunut haastateltavaksi. (Ks. taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot

HAASTA- TEL- TAVA	IKÄ JA SUKU- PUOLI	KOULUTUS	TYÖKOKEMUS	RYHMÄ, JOTA OPETTAA
LTO 1	48v. nainen	Lastentarhanopettaja-opiston koulutus ja täydennyskoulutusta yliopistolla mm. esi- ja alkuopetuksesta	25v. lastentarhanopettajana, toiminut varajohtajana	Oma ryhmä 2–5 -vuotiaiden sisarusryhmä, kevään 2015 tekee johtajan sijaisuutta
LTO 2	36v. nainen	Varhaiskasvatuksen kandidaatin opintoja 2002, 2014–2015. Valmistuu syksyllä 2015 varhaiskasvatuksen kandidaatiksi	n. 2v. lastentarhanopettajana sekä peruskoulun puolella 1-2 luokkien sijaisuuksia.	Kevään 2015 ajan 2–6 -vuotiaiden sisarus-ryhmässä lastentarhanopettajana
LTO 3	27v. nainen	Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2012 ja kasvatustieteen maisteri 2015	n. 1 ½ vuotta työkokemusta sijaisuuksista päiväkodeissa ja peruskoulun puolella	Toimintakauden 2014–2015 0–3 -vuotiaiden ryhmässä lastentarhanopettajana
LTO 4	49v. nainen	Opistotason sosiaalisikasvattaja ja täydennyskoulutusta mm. esi- ja alkuopetuksen opinnot	16v. lastentarhanopettajana, toiminut varajohtajana	Toimintakauden 2014–2015 3–5 -vuotiaiden ryhmässä lastentarhanopettajana
LTO 5	57v. nainen	Lastentarhanopettaja-opiston koulutus ja täydennyskoulutusta mm. varajohtajakoulutusta sekä erityisopettajan opintoja	34v. lastentarhanopettajana, toiminut integroidussa ryhmässä ja varajohtajana	Toimintakauden 2014–2015 3–5 -vuotiaiden integroidussa ryhmässä lastentarhanopettajana

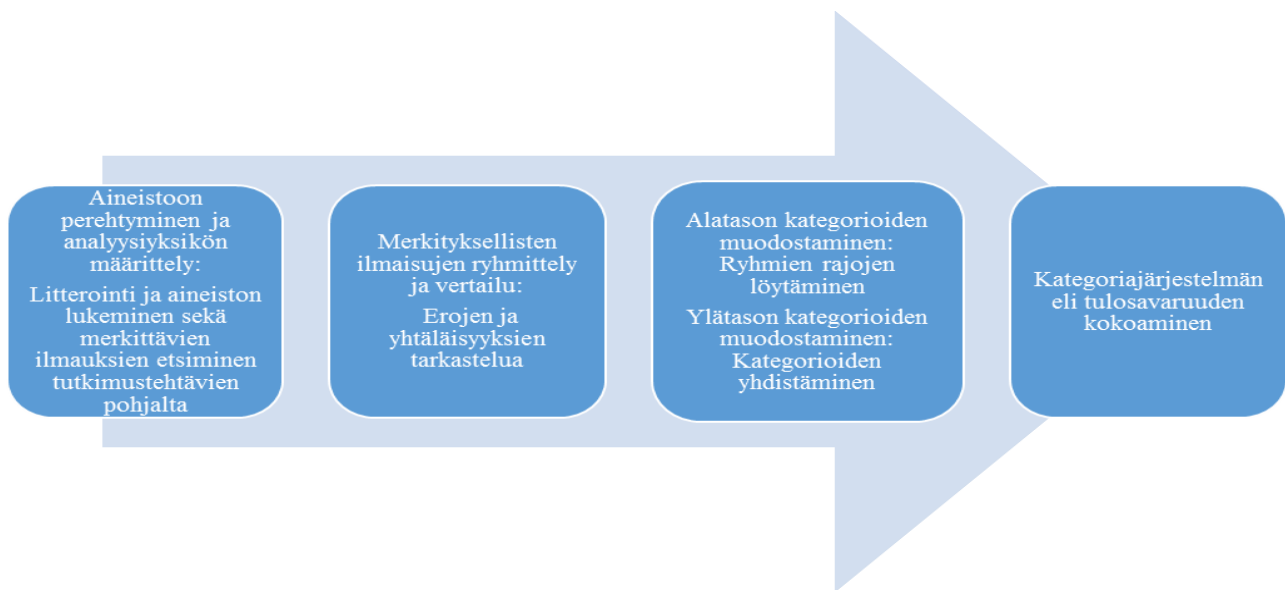
5.5 Aineiston fenomenografinen analysointi

Aineiston analysoinnissa käytetään fenomenografista analyysiä. Niikko (2003, 32) korostaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole vain yhtä oikeaa tapaa tehdä analyysia vaan analyysille on ominaista kvalitatiivisen tutkimuksen piirteet. Tässä tutkimuksessa analysointi pohjautuu Häkkisen (1996) ja Niikon (2003) esittämiin fenomenografisen analyysin vaiheisiin sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) artikkeliin.

Fenomenografisessa analyysissa tutkija on vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, jonka pohjalta muodostuu tulkinta ja kategoriat. Olennaista on tutustua tarkasti aineistoon, jotta sieltä voi löytää rakenteellisia eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Mutta Ahonen (1994, 123) painottaa, että tutkijan on oltava teoreettisesti perehtynyt tutkittavaan ilmiöön, käsite- ja teoriakenttään kerätäkseen aineistoa. Teoria auttaa kysymään olennaisia asioita sekä tarkastelemaan käsitysten eroavaisuuksia. Kuitenkin analyysiä tehdessä tutkijan on pyrittävä tiedostamaan omat lähtökohdat ja rajaamaan omat ennako-oletukset pois. Esimerkiksi henkilökohtainen tieto sekä

uskomukset tutkittavasta aiheesta eivät saisi vaikuttaa analyysin tekemiseen, jotta tutkija voi olla avoin aineistoa kohtaan löytääkseen erilaisia käsityksiä. (Ahonen 1994, 123–125; Niikko 2003, 35.) Tässä tutkimuksessa tutkija on pyrkinyt tiedostamaan aiemmat kokemuksensa sekä tietonsa aiheesta ja jättämään ne sivuun, jotta voisi olla mahdollisimman avoin aineistossa ilmeneville käsityksille niin eroavaisuuksille kuin yhtäläisyyksille. Tosin Niikko (2003, 40–42) korostaa, että omia näkemyksiä ei pystytä täydellisesti sulkemaan pois tutkimuksen tekemisestä.

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain. Aineistossa tiedonantajien puheista selviää kokemustason ilmauksina havaintoja maailmasta. Näiden lausumien sisältö ilmentää tietyssä kontekstissa käsityksiä. (Häkkinen 1996, 44.) Tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, joiden kautta muodostetaan kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat ovat osa laajempaa kategoriasysteemiä, jossa muodostetaan kategorioita yhdistelemällä yhä abstraktimpia yläkategorioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Häkkinen 1996, 41.) Tässä tutkimuksessa analyysiprosessi etenee neljässä vaiheessa (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Fenomenografinen analyysiprosessi mukailten Niikon (2003) ja Häkkisen (1996) fenomenografinen analyysin vaiheita

Ensimmäisessä vaiheessa analysointia varten haastattelut litteroitiin nauhoituksesta kirjalliseen muotoon, jotta tutkija pystyi perehtymään aineistoon ja määrittelemään analyysiyksikön (vrt. Niikko 2003, 33). Haastattelupuhetta kertyi yhteensä 3 tuntia ja 27 minuuttia ja litteroitua aineistoa 58 sivua rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Litterointi tehtiin sanatarkasti heti haastattelujen jälkeen tai viimeistään seuraavana päivänä, jotta tutkija muisti haastattelutilanteen ja tapahtumat hyvin. Aineisto luettiin tarkasti useampaan kertaan läpi. Huusko ja Paloniemi (2006, 166) painottavat, että

aineistoa on syytä tarkastella kokonaisuutena eikä yksittäistapauksiin keskittyen. Aineistoon perehtymisen myötä tutkija määrittelee analyysiyksikön ja etsii aineistosta merkitysyksiköitä (Häkkinen 1996, 41). Tämän tutkimuksen analyysiyksiköksi muodotui ajatuksellinen kokonaisuus eli lause tai lauserypäs eikä yksittäinen sana (ks. taulukko 2; vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 167). Häkkisen (1996, 48) mukaan analyysissä pitäisi tarkastella ajatuksellisia kokonaisuuksia eikä uudelleen muotoiltuja lainauksia, jotta ilmauksien konteksti säilyisi paremmin. Aineistossa ilmeni runsaasti ajatuskokonaisuuksia eli tutkittavasta ilmiöstä olennaisia kuvaavia ilmaisuja. Ajatuskokonaisuuksia analysoimalla pyrittiin hahmottamaan ja säilyttämään ilmaisujen merkitys. Ilmaisua ei haluttu tulkita muokkaamalla siitä irrallisia sanoja merkitysyksiköksi vaan oli tärkeää pitää näkyvillä alkuperäinen ilmaisu ja sen konteksti säilyttämällä ilmaisun tunnistetiedot koko analyysiprosessin ajan. Käytännössä aineistoa tarkasteltiin ja luettiin useaan kertaan tutkimustehtävän puitteissa läpi etsien tutkimustehtävään liittyviä merkityksellisiä ilmaisuja. Näitä ajatuskokonaisuuksia eli tämän tutkimuksen merkitysyksiköjä etsittiin aineistosta alleviivaamalla. Samalla kirjattiin muistiinpanoja, millaiset asiat toistuivat ja millaisia eroavaisuuksia ilmeni. (Vrt. Häkkinen 1996, 41–42; Niikko 2003, 34.)

TAULUKKO 2. Esimerkkejä löydetystä merkityksellisistä ilmaisuista

MERKITYKSELLISIÄ ILMAISUJA AINEISTOSTA
<ul style="list-style-type: none"> • ”Tiimi, tiimi. No kun <u>se on</u> se tärkein. tärkein tuki. Se on se tärkein.” (LTO4) • ”Krhmm. (yskähtää) Tota, mä ajattelen sen sillain että se tunnettyö voi olla sellaista mikä kuuluu amm.. lastentarhanopettajan <u>ammatti</u>-identiteettiin. - - ..tiettyssä mielessä pitäis olla tota objektiivinen ja ammatillinen kuitenkin koko aika, vaikka tunteilla täytyy tehdä..” (LTO2) • ”- - just se että osaa reflektoida asian mutta si se, että osaa päästää ylitte, että se on ehkä se tärkein..” (LTO3)

Toisessa vaiheessa merkityksellisten ilmaisujen löytämisen jälkeen tutkija lajittelee, vertailee ja ryhmittelee ilmaisuja niitä kuvaaviksi ryhmiksi sekä teemoiksi (vrt. Häkkinen 1996, 42; Niikko 2003, 34.) Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittelyssä apuna hyödynnettiin tulostettuja paperiversioita aineistosta, sillä merkitykselliset ilmaisut leikattiin paperisuikaleiksi sekä ryhmiteltiin isommille papereille. Leikattuja paperisuikaleita pystyi liikuttamaan ja siirtelemään helposti ryhmittelyvaiheessa. Ryhmittelyssä etsittiin samasta aiheesta kertovia ilmaisuja ja tässä apuna olivat myös haastattelun teemat (ks. taulukko 3). Paperisuikaleissa oli merkattuna ylös mistä haastattelusta ilmaisu oli ja kuka sen sanoi (esimerkiksi LTO1), jotta ilmaisun kontekstiin pystyi

tarvittaessa palaamaan. Ryhmittelyvaiheen tekeminen paperiversiona auttoi hahmottamaan eri kuvauskategorioiden muodostamista eli analyysin seuraavaa vaihetta.

TAULUKKO 3. Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittelyä aiheittain

RYHMITTELYÄ: TIIMIIN LIITTYVÄÄ
<ul style="list-style-type: none"> • ”- -sit tiimille, <u>tiimille</u>..On onneks nii, et pystytään tosi hyvin keskusteleen kaikesta ja sit niinkun tiimin kesken uskalletaan si enemmän kesk..niinkun keskustella ja näyttää tunteita laidasta laitaan.”(LTO3) • ”- -iha työtovereiden kanssa jos on iha tiimipalaverit tai muuta, että me tuodaan niihi tilanteisiin niitä, jos on ollu tämmösiä, että ihan (huitoo käsillä ilmaan) Niinkun avaa sen tilanteen ja jotenkin niinku hakee siihe sellasta laajempaa näkökulmaa.. ”(LTO5) • ” Mutta tietysti <u>hirveen tärkeit</u> on se meidän tiimi.. se on meidän aikuisten tiimi ja me ollaan siä sovittu, että me puhuttas sielläkin siitä, että mikä..minkä..minkälaisia tiloja ja tunteita <u>meillä</u> on. ”(LTO1)

Kolmannessa vaiheessa merkityksellisten ilmaisujen ryhmistä tai teemoista muodostetaan ensin alatasen kategorioita ja seuraavaksi näitä kategorioita tarkastellaan ja yhdistellään yhä abstraktimmalla eli yleisemmällä tasolla kuvauskategorioiksi (vrt. Häkkinen 1994, 43; Niikko 2003, 36). Kuvauskategoriat ilmentävät monenlaisia tapoja, joilla voi kuvata, ymmärtää ja analysoida tutkittavaa ilmiötä (Niikko 2003, 37). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan olennaista on säilyttää kuvauskategorioiden sisältämien käsitysten ominaispiirteet ja yhdistäminen aineistoon suorien lainauksien kautta. Abstraktitasolla tarkastellaan kuvauskategorioiden välisiä suhteita, mutta painopiste on laadullisissa eroavaisuuksissa eikä niinkään määrällisissä. Toisin sanoen jo yksikin ilmaisu voi olla laadullisesti merkittävä. (Huusko & Paloniemi 2006, 168–169.) Tässä vaiheessa tutkija tarkasteli paperiversiona olevia ryhmiteltyjä merkityksellisiä ilmaisuja ja muodosti ryhmitellen niistä alatasonkategorioita. Samasta aiheesta kertovat ilmaisut ryhmiteltiin samaan kategoriaan (ks. taulukko 4). Esimerkiksi, kun haastateltava kertoo kohtaamistaan tunteista, jotka heräävät ryhmän lasten kanssa kuten onnistumisen ja ilon tunne lasten kanssa ryhmiteltiin samaan kategoriaan ja toisaalta työyhteisössä kohtaamat tunteet eri kategoriaan. Olennaista oli pyrkiä tiedostamaan tutkijan omat lähtökohdat ja pyrkiä sulkemaan ne pois kategorioita muodostaessa.

TAULUKKO 4. Alakategorioiden muodostaminen

RYHMITELLYT MERKITYKSELLISET ILMAISUT	ALAKATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mutta tietysti <u>hirveen tärkeit</u> on se meidän tiimi.. se on meidän aikuisten tiimi ja me ollaan siä sovittu, että me puhuttas sielläkin siitä, että mikä..minkä..minkälaisia tiloja ja tunteita <u>meillä</u> on. ”(LTO1)</i> • <i>”- -sit tiimille, <u>tiimille</u>..On onneks nii, et pystytään tosi hyvin keskusteleen kaikesta ja sit niinkun tiimin kesken uskalletaan si enemmän kesk..niinkun keskustella ja näyttää tunteita laidasta laitaan.”(LTO3)</i> 	TIIMIN KANSSA KESKUSTELU
<ul style="list-style-type: none"> • <i>”Mää käyn niinku oman pääni sisällä dialogia itseni kanssa, että koska sitten niistä asioista joita tapahtuu töissä, nii tavallaan sää et voi niistä niille työn ulkopuolisille ihmisille niinkun puhua.”(LTO2)</i> • <i>”- -aina siis pohdin sen tilanteen ja nii.. et oisinko mä ite voinut tehdä jotenkin toisin.”(LTO3)</i> • <i>”- - et omia tunteita käsittelee tuolla <u>pään</u> sisällä..” (LTO1)</i> 	ITSEREFLEKTOINTI

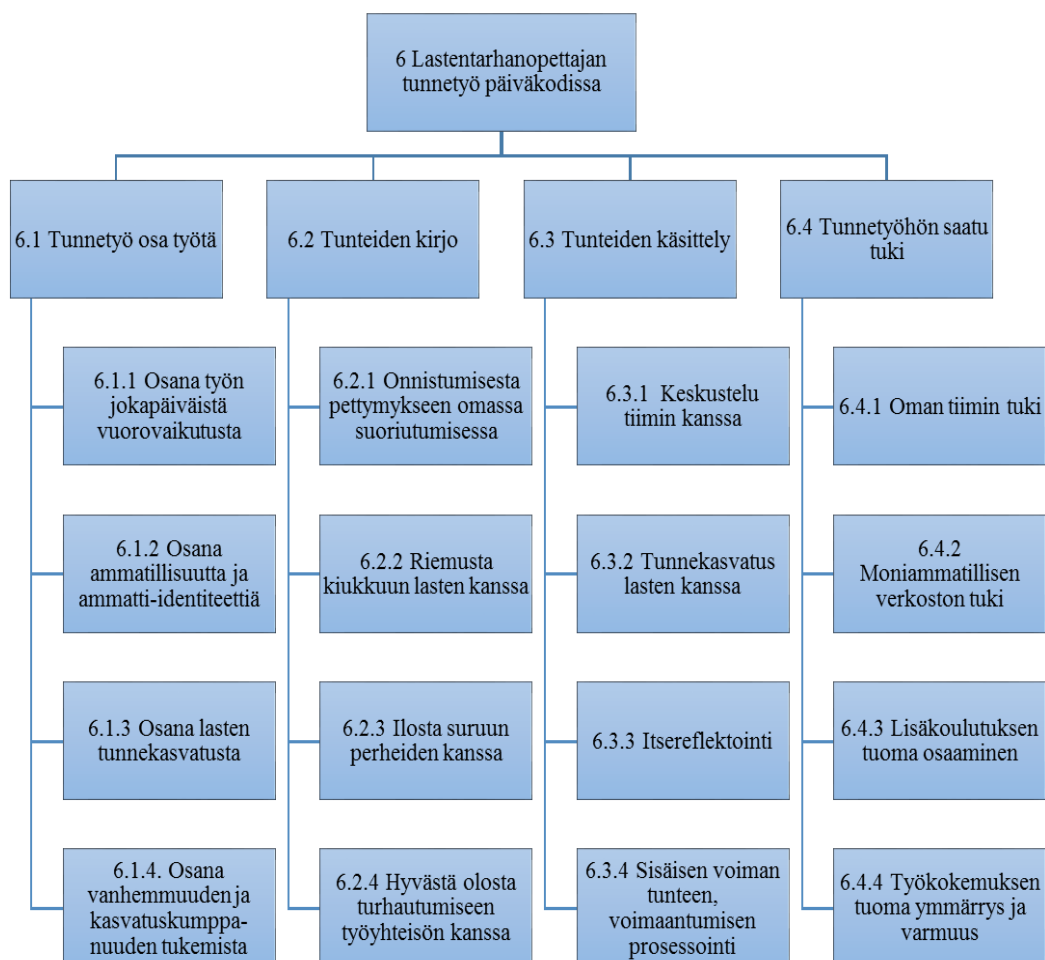
Lisäksi pohdittiin, miten ilmaisuja voi yhdistää yleisemmällä tasolla. Niikon (2003, 36) mukaan ylätasoon kategorioita muodostaessa hyödynnetään myös teoreettisia lähtökohtia. Kategorioita ryhmiteltiin, yhdisteltiin jälleen isommille papereille, jolloin eri kategorioiden hahmottaminen helpottui. Muodostamisessa tarkasteltiin, mistä eri alakategoriat kertovat, mikä niitä yhdistää tai erottaa. Alatasoon kategorioita yhdistelemällä muodostettiin ylemmän tason kategorioiden joukko (ks. taulukko 5; vrt. Niikko 2003, 36). Haastavinta oli muodostaa rajoja eri ryhmien eli kuvauskategorioiden välille niin, että jokainen kategoria kertoo jotakin uutta tutkittavasta aiheesta. Kategorioiden nimet muokkaantuivat prosessin edetessä useamman kerran. Tutkimuksen liitteistä löytyy analyysistä tarkempi analyysitaulukko, josta voi tarkastella eri kategorioiden muodostumista (ks. liite 3. Analyysitaulukko).

TAULUKKO 5. Yläkategorioiden muodostaminen

ALAKATEGORIA	YLÄKATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> • KESKUSTELU TIIMIN KANSSA • TUNNEKASVATUS LASTEN KANSSA • ITSEREFLEKTOINTI • SISÄISEN VOIMAN TUNTEEN, VOIMAANTUMISEN PROSESSOINTI 	TUNTEIDEN KÄSITTELY
<ul style="list-style-type: none"> • TIIMIN TUKI • MONIAMMATILLISEN VERKOSTON TUKI • LISÄKOULUTUKSEN TUOMA OSAAMINEN • TYÖKOKEMUKSEN TUOMA YMMÄRRYS JA VARMUUS 	TUNNETYÖHÖN SAATU TUKI

Lopuksi viimeisessä vaiheessa analyysin tuloksena muodostettiin kuvauskategoriajärjestelmä eli tulosavaruus. Saadut kuvauskategoriat ja käsitykset voivat olla hierarkkisia, horisontaalisia tai vertikaalisia. Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä osa käsityksistä voi olla rakenteen tai sisällön perusteella kehittyneempiä esimerkiksi teoreettisempia, jäsentyneempiä tai laaja-alaisempia kuin toiset käsitykset. Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä taas kategoriat ovat tasavertaisia ja yhtä tärkeitä, jolloin niiden erot ovat sisällöllisiä. Kun taas vertikaalisessa luokat voidaan aineiston kriteerin perusteella järjestää ja lajitella keskinäiseen järjestykseen. (Niikko 2003, 38.)

Tässä tutkimuksessa tulosavaruus muodostui horisontaaliseksi, jolloin kategoriat ovat samanarvoisia ja erot niiden välillä ovat sisällöllisiä. Jokainen kategoria tuo erilaisen näkökulman tutkimustehtävään. Kuitenkin hierarkkiseksi abstraktikategoriaksi muodostui käsitys lastentarhanopettajan tunnetyöstä päiväkodissa, joka kuvaa kaikkia yläkategorioita. Alla olevasta kuviosta (ks. kuvio 5) voi tarkastella tulosavaruutta sekä muodostuneita kategorioita. Analyysin tulokset esitetään luvussa kuusi tulosavaruudessa näkyvien kategorioiden mukaan.



KUVIO 5. Tutkimuksen tulosavaruus ja muodostuneet kategoriat

5.6 Luotettavuus- ja eettisyystarkastelu

Lewisin ja Ritchien (2003) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kannalta on olennaista pohtia tutkimuksen reliabiliteettia eli paikkaansa pitävyyttä esimerkiksi, kuinka tarkasti tutkimukseen osallistuneiden merkitykset on kerätty ja tulkittu ja miten tutkimus on raportoitu. Tärkeää on tutkimuksen läpinäkyvyys, jossa tutkimuksen tekeminen on raportoitu tarkkaan ja lukijalle selviää tutkimuksesta, millaisia valintoja tutkija on tehnyt, mitä metodeja on käytetty, miten tulkinta on tehty. Tarkoitus on toimia johdonmukaisesti ja ymmärrettävästi. (Lewis & Ritchie 2003, 270–272, 277.) Samoin Hirsjärvi ja Hurme (2011, 189) sekä Eskola ja Suoranta (1998, 212) korostavat, että tutkijan toiminnan pitää olla uskottavaa, jolloin tulkintojen on vastattava tutkittavien käsityksiä. Tässä tutkimuksessa on pyritty tarkasti kertomaan eri vaiheet auki sekä selventämään, mitä valintoja tutkija on tehnyt. Tutkija on sitoutunut noudattamaan tieteellisen tutkimuksen sekä erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen käytäntöjä pro gradu -tutkielmaa tehdessään. Esimerkiksi metodologiset ratkaisut on kerrottu selvästi ja avoimesti. Myös analyysivaihe on pyritty kuvaamaan auki niin kuvioden avulla kuin myös liitteenä löytyvän analyysitaulukon avulla (ks. liite 3). Tuloksiin on liitetty runsaasti sitaatteja aineistosta, jotta lukija ymmärtää paremmin, mistä tulokset ovat peräisin. Tutkimusprosessin johdonmukaista etenemistä on lisäksi tukenut tutkijan perehtyminen kvalitatiivisen tutkimuksen oppaisiin. Näillä keinoilla tutkija on pyrkinyt lisäämään läpinäkyvyyttä ja siten tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuuden näkökulmasta fenomenografisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkittavien käsitykset tulevat kuulluksi. Tällöin tutkijan pitää pyrkiä asettamaan omat oletukset ja näkökulmat sivuun tutkiessaan tutkittavien käsityksiä sekä niiden eroavaisuuksia tai samanlaisuuksia. (Ashworth & Lucas 2000, 297.) Ahonen (1994, 124) väittää, että tutkijan aiemmat kokemukset ja tiedot vaikuttavat tahtomattakin tutkimukseen, mutta tiedostettuna omat lähtökohdat voivat auttaa perehtymään ja paneutumaan tutkittavien lähtökohtiin. Myös Kuulan (2013, 141) mukaan, kun aineisto kerätään ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa, ei ole mahdollista etäännyttää tutkijaa täysin tunteettomaksi tai objektiiviseksi. On kuitenkin yritettävä tunnistaa oma subjektiivisuus ja pyrittävä erottamaan omat arvostukset asenteet sekä uskomukset tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 17). Jo tutkimusprosessin alussa tutkija pyrki tiedostamaan omat esioletukset, mielipiteet ja näkemykset aiheesta miettien ne auki ja samalla tietoisesti jättämään omat käsitykset taakse, jotta pystyi olemaan avoin tutkittavien käsityksille aiheesta. Etenkin aineistonkeruussa haastatteluja tehdessä tutkija koki erittäin tärkeäksi mennä henkilökohtaisesti haastattelemaan lastentarhanopettajia, jolloin tutkija oli vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa ja kuunteli tilanteessa läsnä olevana heidän kertomaansa. Kasvotusten

tehtyjen haastattelujen avulla saatiin paremmin esiin tutkittavien käsityksiä tutkimusaiheesta ja aineistonkeruussa ei esitetty johdattelevia kysymyksiä tai lisätty omia kommentteja haastateltavien kerrontaan. Analysoinnissa ei analysoitu irrallisia sanoja vaan ajatuskokonaisuuksia ja siten analyysin kautta saadut tulokset on kuvattu todenmukaisina lisäämällä runsaasti sitaatteja aineistosta. Näin on lisätty avoimuutta tutkittavien käsityksille. Tutkija on pyrkinyt säilyttämään neutraalin otteen tutkimuksen teossa.

Luotettavuuden tarkastelussa on huomioitava tutkimusaineiston laadukkuus, miten aineiston kerääminen on onnistunut (Hirsjärvi & Hurme 2011, 184). Millaista joukkoa tutkimalla aineisto on saatu? Painottuuko tutkimus vain yhteen tapaukseen vai onko tutkittavien joukko moninainen? (Lewis & Ritchie 2003, 269.) Tässä tutkimuksessa aineisto on saatu viiden haastattelun avulla. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien joukko on moninainen, sillä heillä on jokaisella varsin erilaiset taustat. On eri-ikäisiä, eri työkokemus- ja koulutustaustaisia naisia. Tämä nähdään tutkimuksen rikkautena, sillä erilaisista lähtökohdista tulevat lastentarhanopettajat kertovat monenlaisia kokemuksiaan ja tietojaan ilmiöstä. Mutta haastateltavien moninaisuutta olisi lisännyt, jos tutkimukseen olisi saatu edes yksi mieslastentarhanopettaja tiedonantajaksi. Ala on hyvin naisvaltainen ja mieslastentarhanopettajia on suhteellisen vähän. Nyt aineisto ilmentää vain naisten näkökulmasta lastentarhanopettajan tunnetyötä. Mieslastentarhanopettaja olisi voinut tuoda erilaisia asioita esille tunnetyöstä kuin naislastentarhanopettajat. Jatkotutkimuksen mahdollisuutena olisikin hyvä haastatella sekä mies- ja naislastentarhanopettajia.

Lisäksi luotettavuuteen ja laatuun vaikuttavat muun muassa, miten haastatteluun on valmistauduttu, miten tekniset välineet ovat toimineet sekä miten litterointi on toteutettu (Hirsjärvi & Hurme 2011, 184–185). Teemahaastattelurunko tehtiin ennalta tarkkaan miettien tutkimustehtävien pohjalta. Näin rajattiin keskustelunaiheet kaikille haastateltaville samoiksi, jotta tutkimusaineisto ei leviäisi liian laajaksi. Toisaalta taas teemahaastattelun apukysymykset auttoivat, jos tutkijan tarvitsi tarkentaa jotakin asiaa tai palauttaa keskustelu aiheeseen. Haastatteluissa käytettiin matkapuhelimen nauhoitusohjelmaa, jolla haastattelut tallennettiin. Matkapuhelin toimi moitteettomasti ja nauhoituksen laatu oli selkeää. Haastattelut litteroitiin viimeistään seuraavan päivän kuluessa, jotta tutkija muisti vielä haastattelutilanteen hyvin. Litterointi tehtiin sanasta sanaan mitään pois jättämättä. Tutkija on pyrkinyt saamaan laadukkaan aineiston tutkimusta varten.

Toisaalta luotettavuuden kannalta ensisijaisen tärkeitä ovat tutkijan tekemät eettiset pohdinnat ja ratkaisut. Tutkija tekee moraalisia valintoja koko tutkimusprosessin ajan. (Kuula 2013, 11, 21.) Ennen haastatteluja tutkija pohti pitkään, miten tunnetyötä ja tunteita voi tutkia. Mitä voi kysyä haastateltavilta, jotta kysymykset eivät ole liian henkilökohtaisia tai aiheuta epämiellyttävää oloa haastateltavalle. Mikä menetelmä olisi paras? Olisiko narratiivinen menetelmä parempi, jolloin

tutkittava uskaltaisi ehkä kertoa rohkeammin asioita? Vai olisiko silloin tullut liian suppea ja subjektiivinen näkemys asiasta. Haastattelu muodostui puolistrukturoiduiksi teemahaastatteluksi, jossa jokainen haastateltava pystyi itse valitsemaan, millaisia asioita halusi haastattelussa käsitellä. Haastattelurunkoa ei annettu haastateltaville etukäteen. Tunteista puhuminen ei ole kaikille ihmisille helppoa, joten tutkija pyrki tietoisesti luomaan luottamuksellisen ilmapiirin muun muassa juttelemalla ennen haastattelun alkua vapaasti. Tarkoitus oli tehdä tuttavuutta sekä vapauttaa tunnelmaa. Lisäksi haastattelut tehtiin kahden kesken, jotta haastateltava sai rauhassa kertoa asiansa. Tutkijan mielestä, haastateltavat pystyivät puhumaan avoimesti niin työn onnistumisen kuin epäonnistumisen tilanteista ja tunteista. Kaikissa haastatteluissa käsiteltiin kaikki teemat.

Eettisesti kestävän tutkimuksen perustana on ihmisarvojen kunnioittaminen. Joten tutkimuksessa on suojeltava tutkittavien ihmisten yksityisyyttä, vahingoittumattomuutta sekä itsemääräämisoikeutta. (Kuula 2013, 60.) Tutkittavilla on oikeus tietää, mitä tutkitaan ja tutkimuksen pitää perustua tutkittavien vapaaehtoiseen suostumukseen. Olennaista on turvata tutkittavien hyvinvointi tutkimuksessa ja säilyttää luottamuksellisuus sekä yksityisyys esimerkiksi identiteetin suojaamisessa. On mietittävä tutkimuksen seurauksia tutkittaville. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tässä tutkimuksessa kerrottiin heti alussa sähköpostin välityksellä tutkimuksen aihe, tarkoitus ja että haastattelu nauhoitetaan ennen kuin lastentarhanopettaja teki päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi haastateltaville kerrottiin, että tutkimukselle oli saatu kunnalta virallinen tutkimuslupa aineiston keräämiseen päiväkodeista. Myös haastattelutilanteessa kerrottiin toistamiseen haastattelun tarkoitus ja painotettiin, että jokainen haastateltava kertoo käsityksiään ja että haastateltavan henkilötiedot tai työpaikan tiedot eivät ilmene kirjallisessa raportissa lainkaan. Koska tutkimuksen aihe liittyy tunteisiin, tutkija koki erityisen olennaiseksi henkilöllisyyden suojaamisen. Tämän vuoksi haastateltavien taustatietotaulukkoon ei kirjattu tietoja lastentarhanopettajien päiväkodeista, sillä niiden avulla olisi voinut tunnistaa haastateltavan. Lisäksi luottamuksen säilyttämiseksi tutkija ei ole edes pro gradu seminaarissa kertonut, mistä päiväkodeista haastateltavat ovat tai keitä he ovat. Näin on pyritty turvaamaan tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti ja säilyttämään luottamus tutkijan ja tutkimukseen osallistuneiden välillä. (Vrt. Kuula 2013, 64, 89.)

Tutkimuksessa on pyritty tekemään eettisesti kestävää tutkimusta. Kuula (2013, 69) painottaa, että asianmukaiset lähdeviittaukset ovat osa hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä sekä tutkimusetiikkaa. Jokainen lähde on merkitty heti kirjottaessa ylös lähdeluetteloon ja lähdeviitteet on kirjattu tekstiin. Myös sitaatit on merkattu tieteellisen kirjoittamisen ohjeiden mukaisesti. Tavoitteena on ollut avata ja perustella gradun tekemisen vaiheita sekä tutkijan tekemiä valintoja lukijalle, jotta gradu on luotettavaa ja eettisesti kestävää tutkimusta.

6 LASTENTARHANOPETTAJAN TUNNETYÖ PÄIVÄKODISSA

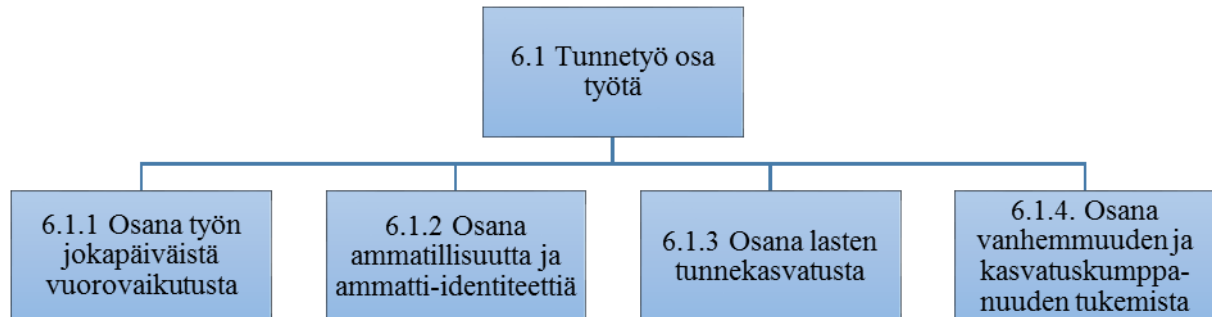
Luvussa tarkastellaan pro gradu -tutkielman tuloksia viiden haastattelun analysoinnin ja tulkinnan pohjalta. Tulokset on saatu fenomenografisen analyysin avulla. Analyysissä aineistosta löydettiin merkityksellisiä ilmaisuja, ala- ja yläkategorioita. Analyysitaulukosta (ks. liite 3) nähdään kategorioiden muodostuminen ja sitaattiesimerkit kyseisistä kategorioista. Tulosavaruus muodostui horisontaaliseksi eli kategorioiden väliset erot ovat sisällöllisiä ja keskenään samanarvoisia. Näin ollen tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu kategorioiden laadullisiin eroavaisuuksiin eikä siihen, kuinka edustavia kategoriat ovat. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tulososiossa on käytetty esimerkkeinä sitaatteja eli suoria lainauksia haastatteluista. Näin lukija voi muodostaa paremmin käsityksen, miten tulokset on muodostettu. Tulosten esittely etenee tulosavaruus -kuvion mukaisesti (ks. kuvio 5).

Olennaista on tiedostaa, että haastattelujen viisi lastentarhanopettajaa tulevat kukin erilaisista taustoista ja heillä on erilaiset koulutus- ja työkokemustaustat (ks. taulukko 1). Haastateltavien eroavaisuudet nähdään tämän tutkimuksen rikkautena ja laadullisessa tutkimuksessa tällaisia erityistapauksia pidetään ainutkertaisina ja tärkeinä. Haastateltavia yhdistää se, että jokainen on haastatteluja tehdessä töissä päiväkodissa lastentarhanopettajana. Ennen kaikkea haastateltavien erilaiset taustat vaikuttavat heidän käsityksiinsä emotionaalisesta työstä päiväkodissa.

6.1 Tunnettyö käsitetään osaksi lastentarhanopettajan työtä

Emotionaalinen työ ymmärretään lastentarhanopettajan työhön kuuluvaksi. Analysoinnin pohjalta ilmeni neljä erilaista alakategoriaa, erilaista käsitystä tunnetyöstä (ks. kuvio 6). Ensinnäkin tunnettyö ja tunteet käsitetään osaksi normaalia, jokapäiväistä päiväkodin arkea. Monenlaiset tunteet ovat vahvasti läsnä arjen vuorovaikutuksessa. Toiseksi tunnettyö käsitetään osana ammatillisuutta ja oman ammatti-identiteetin rakentamista. Tällöin erilaisten tunteiden kohtaaminen ja käsittely ymmärretään osaksi lastentarhanopettajan ammattia. Kolmanneksi lastentarhanopettajan tunnettyö ymmärretään osana lasten kanssa tehtävää tunnekasvatusta. Haastateltavat painottavat, että päiväkodissa lapsille opetetaan muun muassa tunteiden nimeämistä, tunnistamista ja hallintaa.

Neljänneksi lastentarhanopettajan tunnetyö liitetään lasten vanhempien vanhemmuuden ja kasvatuskumppanuuden tukemiseen. Lastentarhanopettaja kohtaa päivittäin monenlaisia tilanteita ja tunteita perheiden kanssa niin iloja kuin suruja. Lastentarhanopettajan työ on emotionaalista työtä.



KUVIO 6. Tunnetyön käsittäminen osaksi lastentarhanopettajan työtä

6.1.1 Osana jokapäiväistä vuorovaikutusta

Erilaisten tunteiden kohtaaminen lastentarhanopettajan työssä ymmärretään osaksi normaalia elämää, ihmisyyttä ja toisen ihmisen kohtaamista. Tunteita ei tarvitse säikähtää tai pelätä, ne ovat osa arkea. Haastateltavista eniten työkokemusta omaava lastentarhanopettaja (LTO5) korostaa, että ei ole olemassa tunteista irrallaan olevaa sosiaalista vuorovaikutusta (vrt. Sorjonen & Peräkylä 2012, 3). Tunteet ilmenevät vuorovaikutuksessa muun muassa eleissä, ilmeessä, äänensävyssä tai kosketuksessa. Ne ovat mukana siinä, kuinka lastentarhanopettaja kohtaa toisen ihmisen niin lapsen kuin aikuisen, muun työntekijän tai lapsen perheen. Kun on aidosti läsnä toisen kohtaamisessa, myös tunne välittyy. Tunteita tarvitaan päiväkodissa erilaisissa kohtaamisissa, vuorovaikutuksessa toiseen ihmiseen (vrt. kuvio 2). Samoin Vehviläinen (2004, 143) toteaa, että tunteet näkyvät toimijan ilmaisusta kuten asennoista, kasvonilmeistä, naurusta, hymystä, äänestä tai sanavalinnoista.

"- hei ei pelästy niitä [puhuu tunteista] ne on ihan normaaleja, on ihan normaalia tuntea, koska on ihminen.. Että enemmän pitäis pelästyä sitä jos ei tunne. - - Mutta sitten ei kannata, että ei vahvojakaa tunteita kannata, eikä semmosia negatiivisia tunnekokemuksia kannata säikähtää, että nekin on ihan normaaleja.." (LTO2)

"- - sosiaalista vuorovaikutustahan ei ole ilman että se olisi jotenkin tunteista irrallaan.. siis tunteet kuuluu siihen, että me työskennellään, me ollaan niinkun yhteydessä toiseen ihmiseen.. nii se tulee ihan.. käsi kädessä.. koko ajan oikeestaan - - tästä ei voi tunnemaailmaa sillä tavalla voi poistaa.. että se on tavallaan tai toisella, - - ollessamme yhteydessä toiseen ihmiseen niin kyllähän siinä on.. tunnetekijät hirveen vahvasti läsnä. - - Mutta ei mun mielestä ihmisestä voi ottaa sitä .. tunne tunnepuolta pois jos on..on se vuorovaikutuksessa niinkun toiseen ihmiseen." (LTO5)

"Eli ihan siinä vuoropuhelussa siin on äänensävyt, siin on ilmeet, ja siin on kosketus ja minkä ..mi-mitä se lapsi saa niinkun sinun kehostas ja mitä..mitä sinusta välittyy? - - Sitä tarvitaan siinä kohtaa, kun kohtaa ryhmän, kun kohtaa aikuisen, isän, äidin, vanhemman, tuojan, viejän, mummin, kuka tahansa kummin kaima sieltä tulee nii niissä tilanteissa tarvitaan, - - jos siinä on ihan oikeesti läsnä ..ja pidät

huolen siitä asiasta, nii kyllä siinä tavalla tai toisella sinusta välitty millä tunteella sää siinä tilanteessa oot. Kyll se isä tai äite, kyll se.. sen ilmaston siitä niinku aistii.” (LTO5)

”Ihan joka päiväseen elämään täällä, lasten kohtaamiseen, perheiden kohtaamiseen, työkavereiden kohtaamiseen, että se on koko aika sellasta tunteiden myllerrystä (Naurauhtaa)! Että kyllä sitä tarvitaan ihan koko aika!” (LTO1)

6.1.2 Osana ammatillisuutta ja ammatti-identiteettiä

Tunnetyö käsitetään osaksi ammatillisuutta sekä ammatti-identiteetin rakentamista. Kaksi haastateltavista korostavat, että tunteiden tunteminen, kohtaaminen ja käsitteleminen käsitetään osaksi lastentarhanopettajan ammattia. Hochschildin (2012, 49) mukaan instituutioissa työntekijän pitäisi ilmaista tunteita instituutioiden hyväksymällä tavalla eli instituution määrittelemien sääntöjen mukaisesti. Tässä tapauksessa päiväkotia instituutiona sekä ammattieettiset ohjeet määrittelevät tunnesääntöjä, miten varhaiskasvatuksen ammattilaisen on soveliaista käyttäytyä. Haastatteluista ilmeni, että toisaalta lastentarhanopettajan tulee toimia työssään ammatillisesti sekä objektiivisesti, mutta toisaalta tunteita saa ja pitää näyttää työssä tilanteeseen suhteuttaen. Peräkylä (2012, 286) toteaaakin, että tunnesäännöt vaikuttavat yksilöön vuorovaikutuksellisten toimintojen kautta epäsuorasti, joten tunteen ilmaisu muovautuu tilannekohtaisesti. Eräs haastateltava painottaa, että lastentarhanopettajan tarvitsee tiedostaa tunteet ja osata näyttää tunteita, jotta voi tehdä hyvää varhaiskasvatusta. Tarvitaan siis itsetietoisuutta, jossa tiedostetaan ja tunnistetaan omat tunteet (ks. Virtanen 2015, 44). Jos opettaja ei varhaiskasvatuksessa huomioi tunteitaan, tällöin hän herkemmin vähättelee myös lapsen tunteita (Denham ym. 2012, 140). Kuitenkin, kun tunteet ovat työssä mukana, lastentarhanopettaja ei voi toimia pelkästään tunteiden vallassa vaan toiminnan on oltava järkevää ja tavoitteellista. Tunteiden näyttämisessä tarvitaan tietoista kontrollointia, miten tunteen ilmaisee ja miten ulkoisesti toimii, toisin sanoen tarvitaan ammatillisuutta. Virtanen (2015, 52) korostaa tunteiden itsekонтроloinnin kuuluvan opettajan ammatillisuuteen, sillä tilanteissa on osattava toimia rauhallisesti.

”Krhmm. (yskähtää) Tota, mä ajattelen sen sillain että se tunnetyö voi olla sellaista mikä kuuluu amm.. lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin. - - jos sulle tulee tällasia...mmm.. vaikka niinku konflikti tilanteita tai niinku ristiriitatilanteita, jossa sun täytyy niinku oman ammattietiikan, ja jonku muitten kans, sun täytyy vähän niinku pohtia, että - - tietyssä mielessä pitäis olla tota objektiivinen ja ammatillinen kuitenkin koko aika, vaikka tunteilla täytyy tehdä..” (LTO2)

”Että kyllähän me tarvitaan niitä, että pystytään tekemään semmosta..hyvää varhaiskasvatusta, meidän täytyy tuntea tunteet ja osata tuoda niitä tunteita esille.” (LTO4)

”Se ammatillisuus nousee nopea..niinkun enemmänki eikä vaa niinku työtä tee välttämättä tunteen pohjalta (HJA:mmm). Tunteet on mukana, mutta ei anna niiden sillä lailla niinkun ohjata - - Vaikka se tunne on siinä voimakkaasti mukana, jos se oma toiminta on tavoitteellista myöskin ..järkevällä tavalla niin saahan siellä tunteet olla vahvasti mukana sitten..- - mut semmone kontrolli, kontrollikyky ja

asioiden erottelukyky että mikä tunne ja tunnetila tässä on oikein meneillään, että ei sillä tavalla iha hormonitoiminnan kannalla perusteella... (Molemmat nauraa)” (LTO5)

Etenkin vahvojen tunteiden kohtaamisessa sekä niiden käsittelemisessä haastateltavat korostavat lastentarhanopettajan ammatillisuutta. Joissakin työtilanteissa täytyy osata erottaa omat henkilökohtaiset tunteet ja toimia ammatillisesti ammatti-minän muodossa. Tällöin ammattietiikan mukaan oikein toimiminen menee omien tunteiden edelle, jolloin omia tunteita joutuu hillitsemään, etäännyttämään ja haastateltavan sanoin jopa jäädyttämään. Tällöin tapahtuu myös Hochschildin teorian mukaisesti tunnetyötä, kun työntekijä muokkaa tunteitaan yhteisön odotusten tai sääntöjen mukaiseksi esimerkiksi hillitsemällä, peittelemällä tai vahvistamalla omaa tunnettaan (Hochschild 2012, 18; Peräkylä 2012, 285). Haastatteluissa korostuu, että erityisesti negatiivisten tunteiden kohtaaminen vaatii ammatillisuutta, kuinka negatiivista tunnetta käsittelee ja kuinka tilanteessa itse toimii. Ammatillisesti toimiminen voi edellyttää lastentarhanopettajalta objektiivisuutta ja tunteista neutraalia toimintaa, jotta tilanne saadaan hoidettua. Wróbelin (2013, 582) mukaan opettajat tekevätkin tunnetyötä etenkin työn eettisten ohjeiden pohjalta, pyrkien ammatillisesti hyvään työhön. Tällöin henkilökohtaiset tunteet voivat jäädä toissijaiseksi, jotta haastava tilanne saadaan hoidettua ammatillisesti oikein.

”Täytyy..pakko..pakko niinku ymm.. pakko niinkun esimerkiksi just ehkä ne negatiiviset tunnetilat vaatii sitä erityisen erityisen ammatillisuutta. (naurahtaa lopuksi.) Että sinä pystyt käsittelemään ne ja ymmärtämään mistä ne johtuu, minkä takia, minkä takia esimerkiksi nii joku asia voidaan nähdä toisella tavalla, mitä itse olen ajatellut.” (LTO4)

”- - nii tietyssä mielessä pitääkin oppia jäädyttään niitä omia tunteitaan, että täytyy ottaa se ammatti minä, että jos otetaan vaikka joku, että vois olla vaikka joku lastensuojelutapausta, jossa voi herätä ne omat tunteet, että eihän noin voi kukaan tehdä lapsellensa, jos vois olla, mutta sää et voi noi sitä reaktioo tehdä vaan sun on nähtävä se kokonaiskuva ja otettava se ammatti-minä niinku siinä vahvasti käyttöön.” (LTO2)

”- - tä-täytyykin muistaa ammatillisuus tässä työssä, että ei voi näyttää ihan kaikkia tunteitaan. Voi olla aika eri mieltäkin joissaki tilanteissa ja asioissa. - - Että mää en näytä sitä (huokaisee syvään) en näytä sitä ihan ehkä, ehkä. oon se kuuntelija ja vähä neutraalina.” (LTO4)

”Jos tulee negatiivista palautetta nii tai semmosta niinkun hyökkäävää tunnereaktioita, - - et sillonki täytyy ottaa se ammatillisuus käyttöön, - - jos pystyy ne omat tunteensa ja vastareaktionsa, niinkun käsittelemään niin..että minun ei oo syytä mennä tähän tunteeseen nyt mukaan ollenkaan, että se on vanhemman oikeus reagoida nyt näin.” (LTO5)

6.1.3 Osana lasten tunnekasvatusta

Toisaalta emotionaalinen työ on osa tunnekasvatusta lasten kanssa. Neljä haastateltavaa korostavat, että tunteita käsitellään lasten kanssa. Päiväkodissa lapsille opetetaan tunnetaitoja kuten tunteiden nimeämistä, tiedostamista ja tunnistamista. Eräs haastateltava painottaa laadukkaaseen pedagogiikkaan kuuluvaksi sen, että kasvattaja on tunteva ammattilainen, joka opettaa lapsille

tunteista. Myös Hebson ym. (2007, 680) väittävät, että hyvään opettamiseen kuuluu työn emotionaalinen näkökulma. Haastateltavan mukaan tunnekasvatus on osa ihmisyyteen kasvamista, jossa opitaan arvoja kuten toisesta välittämistä, empaattisuutta. Tunnekasvattajana lastentarhanopettaja toimii aikuisen mallina lapsille, kuinka hän itse käsittelee ja näyttää ulkoisesti tunteitaan, kuinka hän toimii ihmisenä. Aikuisen tuoma selkeä malli luo perusturvaa lapsille. Tunteita voi käsitellä yhdessä lasten kanssa, mutta suhteuttaen kertomansa lapsen kehitystasolle. Olennaista on, että aikuinen ei ole arvaamaton toimissaan. Varhaiskasvatuksessa niin kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa kasvattaja toimii mallina sekä esimerkkinä lapsille (Hännikäinen 2013, 37).

”Sekä siihen, että sitä tunnetyötä voi tehdä myös lasten kanssa.- - Lastentarhanopettaja mallintaa sitä mitä on olla ihminen, millasia aikuiset on? Mitä arvoja ne aikuiset ajattelee niinku tärkeiks. että kyllähä se on se malli ja se sanottaminen, niitten tunteitten kautta..nii.. nii ensarvoson tärkeetä, koska se on tavallaan sitä seuraavaa sukupolvea, jotka niinkun..nii sillä mää niinkun nään sen oikeesti niinku sen empaattisuuden ja oikeesti niinkun sen välittämisen sen ihmisyyden..että sen merkityksen pitäis olla paljon isompi.. - - Mun mielestä siihe laadukkaaseen pedagogiikkaan pitää sisältyä ehdottomasti se, että kasvattaja, ammattilainen on tunteva ihminen ja se tuo sen niinkun myös niille lapsille. Että tunteet on, niitä pitää olla.” (LTO2)

” - - henkilökohtaisessa työssäni on tosi paljon tunnetekijöitä ihan niinkun siinä .. että me opetetaan ja ihan niinkun nime-nimetään ja tunnistetaan ja pyritään niinkun lapsen taitoja vahvistamaan ja tota... ja viemään niinkun niitä lapsen valmiuksia viemään niinku eteenpäin.. sillä tunne..tunne-elämä sektorilla, että tunne-tunne-elämän taitojen semmonen vahva, vahva tiedostaminen ja.. opettaminen ja oppiminen nii se on.. meillä niinkun koko ajan tossa läsnä..” (LTO5)

” - - myös lasten kanssa käsitellään, niin että aikuisellakin on kaikkia tunteita. - - ja olla selkee, että se on hirvittävän tärkeetä, että lapset ymmärtävät sen. Et se tuo semmosta perusturvaa, että aikuinen ei ole arvaamaton.- -Aikuinen niinkun kertoo siitä omasta tunnetilastaan, nimeää sen tunnetilansa ja .. ja erityisesti sitä ajattelisin näin, että meidän kuuluu näyttää, aikuisen kuuluu näyttää ja .. olla niinku selkeä lapsille..että miltä minusta tuntuu. Jos oikeen kovasti harmittaa joku asia niin täytyyhän sitä miettiä että miten lapselle kerrot, että ne sanavalinnat...että tiettyä sitä aikuisen kontrollitaitoa vaaditaan - -” (LTO5)

”No tunteita täytyy käsitellä myös lasten kanssa, että meillä on täällä ihan tunnekasvatusta täällä päiväkodissa, että me käsitellään..- -”(LTO1)

6.1.4 Osana vanhemmuuden ja kasvatuskumppanuuden tukemista

Lastentarhanopettajan työssä kohdataan myös lasten perheiden elämäntilanteita ja heidän erilaisia tunteita. Joten tunnetyö käsitetään osaksi vanhempien tunteiden kohtaamista sekä vanhemmuuden ja kasvatuskumppanuuden tukemista. Kaskela ja Kekkonen (2006, 29) toteavat, että perheiden kohtaaminen herättää aina tunteita ja kohtaamisessa vaaditaan varhaiskasvattajalta kykyä empaattisuuteen. Eräs haastateltava korostaa, että lastentarhanopettaja toimii työssä myötäeläjänä vanhempien tunteille niin iloille kuin suruille. Perheet kertovat asioitaan ja elämäntilanteitaan päiväkodin työntekijöille. Tällöin työntekijöiltä vaaditaan empatiaa, ymmärrystä, kykyä kuunnella ja olla läsnä. Joskus perheiden tilanteiden kohtaaminen menee jopa yli lastentarhanopettajan

koulutuksen ja osaamisen. Vanhempien tunteiden kohtaamisessa täytyy pohtia, miten omia tunteita ilmaisee sekä miten vanhempien tunteita kohtaa ja käsittelee, jotta pystyy tukemaan perhettä. On opittava ottamaan tunteita jopa vihamielisyyttä vastaan sekä osattava tyynnyttellä ja rauhoitella vanhempia. Lastentarhanopettaja pyrkii toisin sanoen vaikuttamaan vanhemman tunteeseen kontrolloiden samalla tunteitaan (vrt. Hochschild 2012, 147). Golemanin (2012, 194, 198) mukaan toisen tunteisiin vaikuttaminen on luonnollista, mutta siinä on tiedostettava, vaikuttaako toiseen myönteisesti vai haitallisesti. Lastentarhanopettajan tarkoituksena on luoda turvaa ja luottamusta kasvatuskumppanuuteen, jotta lastentarhanopettaja ja lapsen vanhemmat voivat toimia yhdessä lapsen parhaaksi.

”Ne kohtaamiset on ihan oma lukunsa sitten..että kuinka sieltä lähetään kannattelemaan ja..kuinka..luomaan niinkun aikuisen välille luottamusta ja turvaa ja semmosta semmosta niinkun yhdessä, yhdessä lapsen näkökulmaan paneutumista ja monenlaista perheen tukemista.. - - valtavan paljon sellasta tyynnyttelyä ja rauhottelua ja semmosta niinkun turvan luomista - -”(LTO5)

” - -semmosta mmm.. [puhuu tunnetyöstä] myötäelämistä, jotta pystyt elämään niinkun.. niinkun siinä toisten rinnalla tunteissa. Ymmärtäminen. empatia. empatia. ehkä se on sitä kuuntelua, kykyä kuunnella.. . ja ja ..kyllähän se vanhempien kanssa se kasvatuskumppanuus (huokaisee) niin se on, että sää pystyt niinkun.. sä aidosti kuuntelet! Että kyllä se vaikuttaa vanhempiin, että kyllä ne näkee että työntekijä kuuntelee aidosti ja että on kiinnostunut niistä perheissä olevista tilanteista.. olkoon sitten suruun liittyviä tai iloon liittyviä. tai onneen. tai m..mihinkä vaan tunteeseen. - - nykyään enemmän ja enemmän niinkun aikuisten..niinkun vanhempien tunteiden kanssa.. (nielaisee) joutuu tekemisiin.. että..että joutuu niinkun olemaan siinä läsnä..eri elämäntilanteissa. Monesti myös vaikeissa esimerkiksi jos perheessä - - on vaikka avioero, niin sähän joudut työntekijänä olemaan siinä mukana. Siinä keskustelemaan ja olemaan myötäkuulijana, kuuntelemaan niitä tunteita....”(LTO4)

”No kyllä meidän asiakkailakin nii kyllähän me joudutaan, että meidän koulutus on liian suppee, että me joudutaan, että meillä pitäis olla perhetyöntekijän koulutus ja psykiatrin koulutus ja psykologin koulutus.. Että perheet tuo meille murheitansa, mutta tuo he ilojansakin meille. Meidän on autettava heitäkin - - Joskus on sillain et ne asiat on käsiteltävä perheiden kanssa ja ne ei oo aina ihan helppoja.. Mutta kyllä meillä laidasta laitaan on näitä tunteita ja tunnetiloja.. Mitä täällä perheiden kanssa käsitellään ja lasten kanssa käsitellään. Myöskin kohdataan joskus vihamielisyyttä perheissä...ja sekin meidän täytyy oppia ottaa vastaan, niin että...joko me osataan heti vastata siihen vanhemmille tai sit me haetaan apua - -”(LTO1)

Erityisesti, jos on kyse lapsen hyvinvoinnista, vanhemmat ovat herkkiä reagoimaan tunteikkaasti tilanteeseen. Tällöin huolestuneen vanhemman tukeminen edellyttää lastentarhanopettajalta omien tunteiden tasaisuutta sekä kykyä ymmärtää toisen huolta, sillä lastentarhanopettajan oma toiminta ja tunteet voivat joko rauhoittaa tai lisätä vanhemman tunnetta tilanteessa. Lastentarhanopettaja vaikuttaa toisen tunteisiin toiminnallaan (vrt. Hochschild 2012, 147). Tällöin lastentarhanopettajan tarvitsee tiedostaa, miten tunteitaan ilmaisee. Tavoitteena on kaikin keinoin tukea perhettä. Myös Kekkosen (2004) mukaan kasvatuskumppanuuden onnistumisen kannalta lastentarhanopettajan pitää olla tietoinen omista tunteistaan ja kokemuksistaan. Ammatilliseen tietoisuuteen kuuluu kyky erottaa vanhempien kertomat tarinat omista elämäntarinoista niin tiedollisella kuin emotionaalisellakin tasolla. Kun osaa erottaa omat tunteet vanhempien tunteista, antaa tilaa

kunnioittavalle kuulemiselle. Toisin sanoen kunnioittaa vanhempien arvoja ja asenteita, jotka voivat olla erilaiset kuin työntekijän omat käsitykset. (Kekkonen 2004, 85.)

”Ja toisaalta niinku ymmärrystä siihen että ne tunteet on tosi herkässä sillon, että ..et et monet vanhemmat on tosi herkkiä reagoimaan tunteella sillon kun on kyse oman lapsen hyvinvoinnista. - - että koen että siellä on hyvä jos on itsellä sellane seesteinen olo että jotenkin pystyy ottaa ne tunteet positiivisessa, positiivisesti niinkun sen vanhemman vanhemman käyttöön.. ”(LTO5)

”Se on kyllä tosi laaja se kirjo mitä siellä kohtaa ja kuinka niitä sitten taas itse pystyy kohtaamaan..sitä sitä vanhemman huolta jaa..tuskaa..ja ja ties mitä epätietoisuutta ahdistusta, pettymystä...- Että aika paljon on semmosta että sitä omaa tunnemaailmaa pitää pitää vakaana ja ..sillain niinko.. kaivaa se kaikki mikä tukee sitä asiakasta ja sitä perhettä..ja jotenkin mää koen että semmosella omalla olemuksella pystyy vaikuttamaan tietysti ja omalla tunnemaailmalla et se miten ilmaisee itse omia tunteitaan et se joko lisää tuskaa taikka sitte selvittää sitä ja rauhoittaa sitä ..vanhemmanki tunnemaailmanki...” (LTO5)

6.2 Päiväkodissa kohdataan tunteiden kirjo

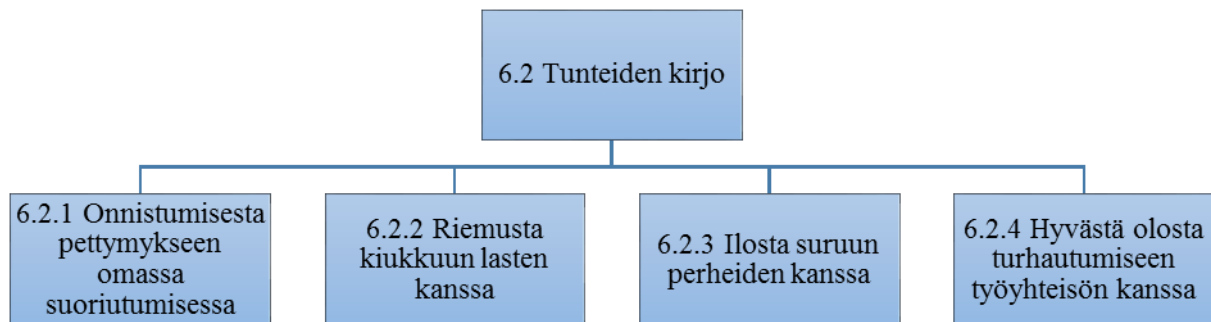
Tunteita kohdataan lastentarhanopettajan työssä päiväkodissa laidasta laitaan. Kaikki haastateltavat painottavat, että tunteiden kirjo on arjessa laaja. Lastentarhanopettajan työn erilaisissa tilanteissa ilmenevät tunteet ja niiden voimakkuudet voivat vaihtua päivän aikana moneen kertaan. Työssä toimitaan monenlaisissa vaihtuvissa olosuhteissa ja ollaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa (vrt. kuvio 2). Lastentarhanopettajalla työstä johtuvia tunteita ilmenee niin lasten, perheiden kuin työyhteisön muiden työntekijöiden kanssa, mutta myös omasta toiminnasta. Myös Denhamin, ym. (2012, 138) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ryhmissä tunteet ovat läsnä kaikkialla, sillä tunteita hyödynnetään niin oppimisessa kuin toisten kanssa yhdessä toimimisessa.

Analysoinnin perusteella muodostui neljä alakategoriaa tunteiden kohtaamiselle työssä (ks. kuvio 7). Ensimmäisenä kategoriana on, että omasta suoriutumisesta tunnetaan onnistumisesta pettymykseen, toisena lasten kanssa kohdataan tunteita riemusta kiukuun, kolmantena lasten perheiden kanssa kohdataan tunteita ilosta suruun ja neljäntenä työyhteisössä kohdataan tunteita hyvästä olostä turhautumiseen. Lastentarhanopettajan työstä aiheutuvat tunteet vaihtelevat onnistumisen ja ilon tunteista, suruun, väsymykseen, pettymykseen ja ärtymykseen. Kuitenkin myönteiset tunteet painottuvat lasten kanssa työskennellessä. Eräs haastateltava korostaa, että päiväkotia ei ole tunteista vapaa työmaa vaan suuremmissa määrin tunnettyötä.

”Lastentarhanopettajan työ on ehkä semmonen, että näkee..näkee ja joutuu tekemisiin erilaisten tunnetilojen kanssa. Myös niinkun lasten tunteiden kanssa.. ja.. nykyään enemmän ja enemmän niinkun aikuisten..niinkun vanhempien tunteiden kanssa. ” (LTO4)

”Että tällai mää niinku ajattelisin..että.. tää kyllä.. tää ei oo kyllä mikää semmone tunteista vapaa työmaa ollenkaa (naurahtaa lopuksi) - - Että kyllä tää on niinku mitä suuremmissa määrin niinkun tunnettyötä. (LTO5)

"Että kyllä niitä erilaisia tunteita niinku koko päivän aikana sekä niitä positiivisia että negatiivisia tunteita niinku jossain määrin käy läpi.. että onko se voimakkuus niinku mikä? Että se vaihtelee, mutta kyllä niitä ihan tasaisesti tulee.." (LTO2)



KUVIO 7. Tunteiden kohtaaminen päiväkodissa

6.2.1 Onnistumisesta pettymykseen omassa suoriutumisessa

Päiväkodissa lastentarhanopettaja ei voi toimia ilman tunteita kuin tyhjä kuori vaan tunteet ovat läsnä työssä. Etenkin aito läsnäolo tuo ilmi lastentarhanopettajan todellisia tunteita. Enimmäkseen tunnetaan myönteisiä tunteita kuten iloa, onnea ja onnistumisen tunnetta lasten oppiessa jonkin uuden asian. Mutta joskus työssä tuntee myös ärtymystä tai pettymystä omaa osaamista kohtaan. Mattilan (2011, 64) mukaan, jotta kasvattaja voi antaa lapselle turvallisen ympäristön, jossa lapsi voi oppia, kehittyä ja kasvaa, niin kasvattajalla on oltava valmiuksia kohdata omia tunteita kuten pelkoa, surua ja riittämättömyyttä. Kaksi haastateltavista kertovat, että lastentarhanopettajan omat taidot eivät aina riitä, kun kohdataan haastava lapsi tai erityistä tukea tarvitseva lapsi. Haastavissa tilanteissa lapsen kanssa tarvittaisiin vahvempia tuen keinoja ja erilaisia työkaluja toimia. Tällöin lastentarhanopettaja voi tuntea pettymystä tai ärtymystä taitojensa kohtaan, mutta ei itse lasta kohtaan. Tällöin pettymystä tunnetaan oman ammattitaidon riittämättömyydestä. Changin (2009, 209) tutkimusten mukaan ärtymystä koetaan etenkin tilanteissa, joissa opettaja ei koe hallitsevansa tilannetta esimerkiksi haastavien lasten kanssa.

"Niin kyllä siinä ne tunteet on mukana. Mää en jaksaa uskoa että siinä..siinä..se sittenhän on ku joku kuori vaan tai siinä joku hahmo vaa joka siinä työskentelee.. et semmone aito läsnäolo kyllä tuo meidän tunteet aidosti mukaan. " (LTO5)

"Tässähän pyörii paljon tunteet mukana, tässä työssä. Työssä semmoset ilon tunteet. Onnistumisen tunteet. Mutta sitten myös pettymyksen tunteet.- - Onnistumisen kokemuksia nii.. juuri ne ilon..ilon hetket kun näkee..että kun joku lapsi on oppinu niinku vaikka sanotaanko tekemään jonku..jonku tietekö .. vaikka oman nimen kirjottamaan että se ilo, että hups että sää oot oppinu näi .. - -enemmän mää koen että mulla on lastentarhanopettajassa..lastentarhanopettajana päiväkodissa tai päiväkodissa työskentelyssä niitä hyviä tunteita. Niitä ilon ja onnen tunteita." (LTO4)

"- -kyllähän suurin osa niistä on niitä positiivisia tunteita..- -mutta totta kai kyllä mä koen sillai että ei me olla niin ku ulkopuolella semmosen, että kyllä mää itse kohtaan pettymystä jaah... - - omassa

tunnemaailmassa oli niisiin pettynyt omaan osaamiseensa ja... ja julkisesti mä niinkun huomaan, että hei emmää saa niinkun tätä vuorovaikutusta jonkun lapsen kanssa niinku toimimaan ollenkaa.” (LTO5)

”- erityislapsi, et hän vaatii niinku tukiviittomia ja mulla ei oo nii vahvaa osaamista niistä. Mutta ymmärtää kyllä ihan täysin ilman tukiviittomiakin, mutta tavallaan siinä tuli itelle sellane, että tavallaan ei ärtymys lasta kohtaan mutta ärtymys tavallaa ittee kohtaa, että hei... Miks mää en oo opetellu tän paremmin näitä tukiviittomia- -”(LTO2)

6.2.2 Riemusta kiukkuun lasten kanssa

Lastentarhanopettaja kohtaa samanlaisia tunteita työssään, mitä päiväkodin lapset. Perustunteet kuten ilo, suru ja kiukku ovat osa lastentarhanopettajan arkea. Haastateltavat painottavat, että työssä koetaan paljon myönteisiä tunteita, vaikka muitakin tunteita mahtuu päiviin. Myönteisiä tunteita kuten riemua ja iloa koetaan erityisesti lasten kanssa. Pienistäkin arjen oppimiskokemuksista iloitaan ja nautitaan. Päiväkodin arjessa huumori ja nauraminen yhdessä lasten kanssa ymmärretään tärkeäksi. Finemanin (2003, 40) mukaan huumori voi keventää työtä. Lastentarhanopettajan työssä pyritäänkin hakemaan työn positiivisia puolia ja tarttumaan iloihin lasten kanssa. Varilan ja Viholaisen (2000) mukaan myönteiset tunteet auttavat kokemaan työn mielekkäänä ja antavat voimaa työssä jaksamiseen. Lisäksi iloisuus ja positiivisuus heijastuvat työntekijän toiminnasta laajemmin ympäristöön. Ilo halutaan jakaa toisten kanssa. (Varila & Viholainen 2000, 151.)

”- - mutta sit tietysti myöskin ne ilot! Että oon kyllä niin iloinen, niin tyytyväinen, että on upeata, että mä riemuitsen. Että tän tyypiset - - Mutta semmoset perus..perus ilo, suru, kiukku, kateus, mustasukkaisuus, mitä näitä nyt on. On nii läsnä lasten päivässä. Nii, ee ei. Mää vaan huomaan, että iha, ihan näitä samoja tunteita, että sama tunnemaailma se on niinku ittelläki.” (LTO5)

”- - mutta sitte positiivisia tunteita, jos niitä luokittelee näin nii..totta kai naurua, ilon hetkiä.. huumoria.. mutta huumori ei oo oikeen tunne, mutta sitä kautta tulee semmosia..ilomia.. ja lasten kanssa tietysti!” (LTO2)

”Iloa ja semmosta niinkun naurua ja huu-huumoria kans.. sitä ..niinku tosi paljon... - - No siis lasten kanssa ihan totta kai että ihan jatkuvasti..Elikkä ihan kaikessa mitä tehdään nii.. Päivittäin..päivittäin (naurahtaa) tai melkein tunneittain - - on tosi ilosta. - -tarttua sitte niihi positiivisiin asioihin...”(LTO3)

Tosin päiväkodissa tilanteet muuttuvat jatkuvasti ja lastentarhanopettaja kohtaa lasten ilojen lisäksi epämiellyttäviäkin tunteita. Kun lapsella on huono päivä tai kurja olo, voi tällöin lapsen ikävämät tunteet vaikuttaa lastentarhanopettajan omiin tunteisiin. Jos lapsi on kiukkuinen ja ärtynyt, voi tunne tarttua työntekijään. Toisaalta taas lasten vaikeat tai haastavat elämäntilanteet voivat herättää huolta ja surua lastentarhanopettajassa. Tällöin voi tuntea avuttomuutta, kun ei pysty auttamaan lasta haluamallaan tavalla. Päiväkodissa lastentarhanopettaja kohtaa monenlaisia tilanteita yhdessä lasten kanssa, jolloin tunteet voivat muuttua laidasta laitaan.

"No siis hyvin laidasta laitaan, koska justiinsa elää niin paljon noiden lasten kautta, että menee tosi paljon sitä, että... et niinkun.. jos.. jos lapsella on..niinkun huonompia fiiliksiä..niin kyllä ne meinaa tarttua helposti.. " (LTO3)

"No kyllä joskus...ööö..kyllä lapsen puolesta voi ihan joskus pahoin.. kun tietää ettei sillä oo helppoo, ja tietää ettei pysty auttaan niinkun haluais auttaa. - - ei oo sellasia työkaluja että millä pystyis auttaa... et sillon sitä murehtii toisen puolesta. Mutta sitten on ihana kohdata niitä iloja ja niitä tuolla ryhmässäkin vähä retostella sitten lasten kanssa." (LTO1)

6.2.3 Ilosta suruun perheiden kanssa

Päiväkodissa lastentarhanopettaja kohtaa lasten vanhempia tai muita perheenjäseniä päivittäin lapsen tulo- ja hakutilanteissa. Perheet ovat erilaisia tunneilmaisuuksissaan ja osa vanhemmista pidättyväisempiä ja osa taas erityisherkkiä. Kohtaamistilanteissa monenlaiset perheet antavat päiväkodin asiakkaina lastentarhanopettajalle niin suullista kuin kirjallista palautetta. Perheiden antama palaute voi herättää niin iloa kuin surua lastentarhanopettajassa. Haastateltavat painottavat, että lasten vanhempien antama palaute on pääasiassa hyvää, mutta huonoakin palautetta on joukossa. Etenkin, jos huono palaute kohdistuu henkilökohtaisesti lastentarhanopettajaan, voi se herättää surua lastentarhanopettajassa. Tällöin ammatillisuus voi unohtua, jos palautteeseen suhtaudutaan henkilökohtaisesti. Kuitenkin Riihonen (2013, 46) korostaa, että kukaan työntekijä ei voi toimia irrallaan tunteista vaan myös ammattilaisella on tunteet. Opettajakin on inhimillinen (vrt. Virtanen 2015, 53). Mutta eräs haastateltava kertoo tuntevansa ärsyntymistä vanhempia kohtaan, mutta ärsytyksen tunnetta ei saa näyttää vanhemmille tilanteessa. Näissä kohtaamisissa lastentarhanopettajan täytyy kontrolloida tunteitaan (vrt. Virtanen 2015, 52). Olennaista olisi tiedostaa ja erottaa perheiden kohtaamistilanteissa omat tunteet vanhempien tunteista.

"- ihmiset on hyvin erilaisia tunnemaailman ilmaisussaan, että toiset on hyvin pidättyväisiä ja toiset sit niinkun ..avoimempia..ja toiset on ihan erityisherkkiä.. et mehän kohdataan ihan hirveeen monenlaista asiakaskuntaa niin tota..onhan siellä.. on .. on hyvä jos siellä itse pystyy tunnistamaan sillä kohtaa että missä mennään.." (LTO5)

"- - toisaalta taas ne fiilikset, kun vanhempien kanssa käytävä..käydään keskusteluja, että se palaute tulee joka päivä niiltä niin suoraan, että tavallaan ehkä se niinkun lisää niitä tunteita..laidasta..laitaan, että.. nii..- - Joskus ihan.. suoraan sanoen ärsyttää jotkut asiat.. - - No usein se on joku vanhemmat, vaikka ei sais tietty (naurahtaa).. - -kyllä sitä tulee, mutta eihän sitä tietenkään saa heille näyttää.." (LTO3)

"kyllä ne aika lailla noudattelee vanhempienkin kanssa sitte miten niitä näkee, nii saattaa tulla justii täämösiä, että vähän niinkun... ..että se riippuu vähä persoonistaki, että jotkut on hyvinki rentoja ja jotkut si voi hyvinki heittää aika rentookin juttua sit (naurahtaa) - -että se on niinku vastavuorosta ja hyvinki niinku mukavaa ja siitä tulee iloseks.." (LTO2)

"Tietysti vanhemmilta saatava palaute on ihanaa sitten..ku saa sitä hyvää palautetta. Mutta sitte ku voi tulla sitä huonoaki palautetta. - - Mutta huonoo palautetta tulee loppujen lopuksi hyvinkin vähän ..huonoa, siis huonoa palautetta. että sitä tulee todella vähän. - - Kyllä siitä surullinen olohan siitä tulee tietysti, jos se vaikka kohdistuu itse. Siis niinku henkilökohtasesti. Tuleehan siitä surullinen olo tietysti.. että ei eihän sitä voi kieltää.. mmm.. (hiljenee.) " (LTO4)

6.2.4 Hyvästä olostä turhautumiseen työyhteisön kanssa

Päiväkodin työyhteisöön mahtuu monenlaisia työntekijöitä eri ammattikunnista. Eräs haastateltava korostaa, että päiväkodissa työyhteisö on tiivis ja usein työntekijöiden kesken jaetaan tunteita. Tunteita eletään yhdessä. Esimerkiksi omassa tiimissä ilo ja huumori koetaan tärkeäksi, sillä tiimin työntekijöiden hyvä olo ja ilon tunteet tarttuvat ryhmän lapsiin. Tiimissä onnistumisen kokemuksista iloitaan ja toinen toiselle annetaan myönteistä palautetta. Työntekijät jakavat toisilleen onnistumisen kokemuksiaan, mutta myös huolenaiheitaan. Lastentarhanopettaja elää mukana työkollegan tilanteissa ja on tukemassa tämän tunteiden työstämistä. Näin ollen työntekijöiden tunteet vaikuttavat koko työyhteisön ilmapiiriin. Virtasen (2015, 35) mukaan kuitenkin olisi tärkeää oppia kantamaan vastuu omista tunteistaan, jotta työntekijä ei kuormita liikaa muita työyhteisön työntekijöitä.

”Ja sit meillä niinkun on tosi hyvä tiimi, että meillä on niinku tosi huumoripainotteista tää homma.. - - meillä on ollu tosi hauskaa koko ajan.. tota ja kyll se sitte tarttuu niinkun lapsiinkin, että ...kun meillä on kivaa nii si lapsillakin on kivaa..” (LTO3)

”- -siellä ryhmässä tulee niitä haasteita, mutta siellä on niin paljon niitä onnistumisen hetkiä- - -meidän on hyvä olla siinä tiimissä ja si oikee sanotaanki toisillemme, että onpa ollu kivaa että on onnistuttu. - - osaat käyttää niitä positiivisia asioita apuna.” (LTO1)

”On monenlaisia. mutta onneks suurin osa tilanteista on sellasia mukavia ja ilosia. Ja kyllä me joudutaan, mä en tiä kuinka syvälle aattelen, mutta aika paljon eletään aika paljon näitte työkavereiden kanssa näitä tunteita. Että jos on työkaverilla murheita, nii kyllä siihe aika syvälle uppoo ja on mukana siinä toisen tunteissa ja haluais auttaa häntä. Mutta samalla lailla me toisten ilotkin jaetaan täällä.. Tää on aika tiivis työyhteisö.. - - Se on aika raskastakin kun aistii toisen tunteita.” (LTO1)

Toisaalta kaksi haastateltavista on kohdannut turhautumista yrittäessään viedä tuloksetta itselle tärkeää asiaa läpi päiväkodin työyhteisön keskuudessa. Kun uutta ideaa tai ajatusta ei oteta vastaan tai kokeiluun, on se harmittanut ja turhauttanut. Tosin toinen haastateltavista painottaa, että useimmiten asiat saadaan sovittua, vaikka mielipiteet eriävätkin.

”- - työ.. tota.. tovereiden kanssa herää semmosia.. niinku turhautumisen tunteet on varmaa niinku sellasia jos puhutaan vaik negatiivisista tunteista, nii ehkä semmosia turhautumisia on ja tulee, jos sä joudut aina, jos jotain asiaa yrität vaikka.. (huokaisee)...Yrittäisit viedä läpi ikään kuin sillee, että HEI kattokaa tää ois sillee hyvä juttu, että voitais kokeilla tällasta (LTO2)

”- -tässä tiimissäkin ja koko talon kanssa nii jokku asiat, että ihmiset on eri mieltä, että ei sen kummempaa (naurhataen) Että mitä enemmän on ihmisiä, nii sitte tulee että on eri mieltä asioista, että tulee..emmä tiä et hyvin harvoin on niinku semmosii negatiivisia tunteita herättäny mutta varsinkin jos kokee ite jonkun asian tosi tärkeeks eikä saa menee sitä asiaa läpi nii toki siinä on si semmone harmitus - -Mutta pääasiassa saadaan kyllä kaikki tosi hyvin sovittua, että..” (LTO3)

Työyhteisössä haastateltavat eivät ole kokeneet työuupumusta, mutta kolme haastateltavista on jonkin verran tuntenut stressiä. Etenkin työmäärän lisääntyminen on aiheuttanut kiirettä sekä toisen

työntekijän poissaolo ryhmästä. Jos ryhmässä on suurta vaihtuvuutta sijaisten takia, on se aiheuttanut ajoittaista stressiä. Kuitenkin opetuslalla on paljon työuupumusta suurten työmäärien vuoksi. Goleman (2012, 98) toteaa, että jatkuvana stressi voi johtaa työuupumukseen, joten tarvitaan keinoja sekä voimavaroja, joilla hallita stressistä aiheutuvia tunteita.

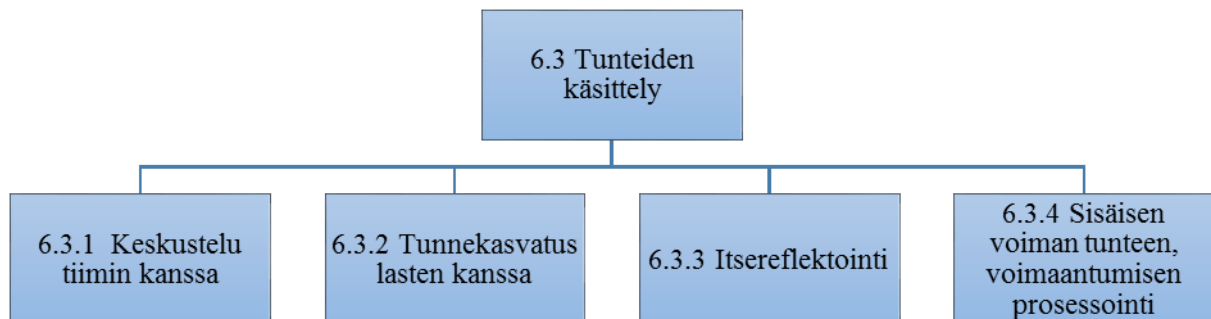
"Nii no onneks mää en oo sitä työuupumista onneks mää en oo kokenu.. Mut sitähan on hirveen paljon. Siis alalla kun alalla ja varsinkin sosiaali- ja terveysalalla sitähan on äärettömästi ja opetuslalla. (huokaisee syvään) sitä semmosta niinkun työhön-uupu-mista .. työ taakan.. työ taakka. työ taakkaa on liikaa. (henkäisee syvään) mutta stressi sitä..kyll mä stressiä oon kokenu.." (LTO 4)

"Niih.. no stressi ku tulee nii ei sitä oikee ehkäse. mutta toki sitten, täytyy aina miettiä.. että.. priorisoidaan meidän työt.. että ei yritetä liikaa..Että jos tuntuu, että me ei keritä, nii sillo meidän täytyy jostain antaa vähä lisää köyttä, että..tuolla tiimissä me sekin aina katotaa, et hei nyt tuntuu, että mä en jaksa näitä." (LTO1)

"Emmä uupumusta oo kokenu niinku mitenkää.. muutaku jotai iha hetkittäistä..että en koe..no stressiä niin..Niin täs kevällä meillä oli pitkään niin, että meillä ei ollu tietoo kolmannesta työntekijästä niin saatto olla kaks sijaista viikossa tai kolmekin sijaista viikossa niin ..että näin et tota.. Että siinä toki oli semmone stressi ku huomas että lapsetkin alko reagoimaan siihe ku koko aika vaihtuu se yksi aikuinen ryhmästä niin. (LTO3)

6.3 Tunteita käsitellään eri tavoin

Tunteiden käsittely ymmärretään tärkeäksi osaksi tunnetyötä, sillä tunteita käsitellään lastentarhanopettajan työssä monin eri tavoin. Analysoinnin pohjalta ilmeni neljä erilaista alakategoriaa, millä tavoin lastentarhanopettaja käsittelee työstä johtuvia tunteita (ks. kuvio 8). Ensinnäkin keskustelu tiimin kanssa käsitetään tärkeäksi tunteiden työstämisessä. Oman tiimin kanssa asian purkaminen auttaa pohtimaan tilannetta uudelleen sekä laajentamaan näkökulmaa asiaan. Toiseksi on keskustelu lasten kanssa, mikä koetaan osaksi päiväkodin tunnekasvatusta. Kolmantena on lastentarhanopettajan oma reflektointi, jossa käydään tilanne uudelleen pohtien läpi. Neljäntenä on lastentarhanopettajan tunteiden käsitteleminen sisäisen voiman tunteen eli voimaantumisen prosessina.



KUVIO 8. Tunteiden käsitteleminen tunnetyössä

6.3.1 Keskustelu tiimin kanssa

Kaikki haastateltavat käsittävät tiimin kanssa keskustelun merkittäväksi keinoksi käsitellä työstä johtuvia tunteita. Työssä ei saa yliesittää vaan tunteiden käsittely on tärkeää. Lastentarhanopettaja voi purkaa haastavia tilanteita oman tiimin kanssa tiimipalaverissa. Esimerkiksi haastavat tilanteet lasten kanssa, missä ei ole voinut näyttää omia tunteita, voidaan käydä läpi tiimin kanssa jälkikäteen. Tilanteesta keskusteleminen auttaa laajentamaan näkökulmaa asiaan sekä ottamaan toisaalta etäisyyttä miettiessä uudelleen, mistä tunnereaktio johtui. Näin keskustelu tiimin kanssa auttaa pohtimaan, kuinka toimii jatkossa vastaavassa tilanteessa. Lisäksi vanhemmilta saatu huono palaute halutaan jakaa tiimin kesken, jotta sen kanssa ei jäädä yksin murehtimaan. Tiimissä pohditaan, miten toimitaan jatkossa. Kupila (2012) tähdentää, että reflektiivinen keskustelu lisää ymmärrystä ja sensitiivisyyttä toisen tunteista sekä ajatuksista. Reflektiivinen keskustelu tuo erilaisia näkemyksiä esiin, jolloin työntekijä voi pohtia ja kehittää toimintaansa niiden pohjalta. (Kupila 2012, 308.) Janhonen (2011) korostaa, että tiimin jäsenten välisen vuorovaikutuksen ollessa tasapainossa kehittää se tiimityön tasoa ja tiimin työskentelyä. Toisin sanoen asian jakaminen yhdessä tukee tiimin toimintaa. (Janhonen 2011, 83.)

"Mutta tietysti hirveen tärkeet on se meidän tiimi.. se on meidän aikuisten tiimi ja me ollaan siä sovittu, että me puhuttas sielläkin siitä, että mikä..minkä..minkälaisia tiloja ja tunteita meillä on. Että me ei niinku saada yliesittää tuolla työssä. Että jos joskus tuntuu, että ei yksinkertaisesti nappaa tai väsyttää tai on vähän sillain maissa niin sekin täytyy sanoa, mutta tokihan me ei voida sitä lapsille esittää.. että kyllä siä täytyy yrittää jaksaa silti näyttää sillai, sitä hyvää ittestänsä.- -mutta kyllä mä sitä tunnetyötä nii mä käsittelen ittekseni, mutta mä käsittelen sitä hyvin paljon tiimissä! " (LTO1)

"Joissakin tilanteissa, että jos kyseessä on vaikka lapsi..niin..että vaikka..sen kans on ollu joku, mutta mää en ite voi si näyttää omia tunteita niin.. tunnetta..- - että voi si sen tiimin kanssa purkaa..tällai..että tota.. - - Että mulla meinas nii mennä hermo (naurahtaan) tai näin.. Että en näytä sitä siinä lapselle, että tota.. sit tiimille, tiimille..On onneks nii, et pystytään tosi hyvin keskusteleen kaikesta ja sit niinkun tiimin kesken uskalletaan si enemmän kesk..niinkun keskustella ja näyttää tunteita laidasta laitaan."(LTO3)

"- iha työtovereiden kanssa jos on iha tiimipalaverit tai muuta, että me tuodaan niihi tilanteisiin niitä, jos on ollu tämmösiä, että ihan (huitoo käsillä ilmaan) Niinkun avaa sen tilanteen ja jotenkin niinku hakee siihe sellasta laajempaa näkökulmaa.. ku itellä. ehkä on sitte enää välineitäkään.. - - nii hei siitähä se itse asiassa johtu tai lähti, tai oiks se ittestä tai tai liittyks siin tilan-tilanteessa joku mikä mikä toi.. et kyllähän se on syytä miettiä. Ihan siltä kannalta, että mitä teet seuraavan kerran vastaavassa tilanteessa, että.. - - et mikä siinä aiheutti tunnereaktion, että miksi se meni sinne tunteiden puolelle - -"(LTO5)

"Tietysti vanhemmilta saatava palaute on ihanaa sitten..ku saa sitä hyvää palautetta. Mutta sitte ku voi tulla sitä huonooki palautetta. - - kyllähän sitä heti tulee semmonen miel-mieli-mielikuva, että apua mikä tilanne tää on ja miks tää näin on? Ja miks siä tämmöne kuvitelma on tullu ja ? ja ja .. sit se, että heti tiimin kanssa tekee mieli keskustella siitä, että itse ei kyllä halua yksin jäädä sitä miettimään, että haluaa keskustella, että ootteko te huomannu tällasta ja että mitäs me nyt tehtäis ja .."(LTO4)

6.3.2 Tunnekasvatus lasten kanssa

Tunteiden käsittelyksi ymmärretään myös lasten kanssa keskustelu osana päiväkodin tunnekasvatusta. Lastentarhanopettaja voi puhua lasten kanssa omista tunteistaan opettaen samalla, kuinka tunnetta voi ja saa ilmaista ulospäin. Tärkeää on opettaa, että tunteet ovat sallittuja. Tunnekasvattajana lastentarhanopettaja toimii mallina lapsille sanottamalla ääneen tunnetilaansa sekä ohjaamalla lapsia tunteiden itsesäätelyssä sekä hallinnassa. Denhamin, Bassettin ja Zinsserin (2012, 140) mukaan kuitenkin varhaiskasvattajan taito käsitellä omia tunteita vaikuttaa kykyyn opettaa lapsille emotionaalista osaamista. Haastateltavat korostavat, että on olennaista tiedostaa, missä määrin on järkevää keskustella omista tunteista lasten kanssa ja millä tasolla tuo tunteitaan esille. Tämä edellyttää omien tunteiden hallintaa sekä kontrollointitaitoa, itsesäätelyä. Mutta tunteista avoimesti puhuminen koetaan tärkeäksi, jotta lapset oppivat ymmärtämään, että tunteet ovat sallittuja ja niitä on kaikilla ihmisillä. Lisäksi tunteista puhuminen voi rauhoittaa ja luoda turvallisen olon lapselle. Denham ym. (2012, 138) toteavat, että varhaiskasvattajat antavat toiminnallaan emotionaalista turvaa pienille lapsille päiväkodissa.

”-lapsien..ja lapsiryhmän kanssa käydään tunneasioita läpi ihan tie-toisesti, tiedostetaan ja opetetaan heitä. -oon kokenu kuinka tärkeätä lapsille niinku on tunnistaa ja tiedostaa, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja ihmisellä on, ihmisellä kuuluu olla niitä tunteita.” (LTO5)

”-mutta kyllä sää saat tunteita kokee ja kyllä niitä saa lapsillekki mun mielestä täysin kertoo. Että hei musta tuntuu tosi niinkun...surulliselta kun te toimitte tollain - - tunnekasvatuskin monesti lapsille just on, että niitä tunteita sanotetaan, että niitä puhutaan auki. Että lapsillekin on se viesti, että jos sää kerrot niistä omista tunteista, mutta ei ny sentää joka välissä tarvi, - - että sillain rajansa kaikella. - - Että on ok olla esimerkiksi vihanen ja kiukkunen, mutta tavallaan, että miten sää niinku purat sen, onki sitte niinku tavallaan toinen asia, että.. on oikein ehkä ohjata siihen tunteiden niinku itsesäätelyyn ja tietysti hallintaankin, että sun täytyy suhteuttaa se sun tunnepurkaukses niinku siihe tilanteeseen sopivaks. Että se on meillä aikuisilla, suurimmalla osalla (nauraa) kehittyntä.” (LTO2)

”-myös lasten kanssa käsitellään, niin että aikuisellakin on kaikkia tunteita. Aikuinen niinkun kertoo siitä omasta tunnetilastaan, nimeää sen tunnetilansa ja .. - - että miltä minusta tuntuu. - -että tiettyä sitä aikuisen kontrollitaitoa vaaditaan siinä..että..että miten lapsi kuulee sinulta, että jos vaikka olet kovin kiukkunen jostain asiasta..niin se.. mutta se että olet selkeä jostakin asiasta ei pelota, mutta se voi pelottaa jos aikuinen ei sano.- - Niin se on minusta, niinkun niin tärkeätä, että he tietävät mitä aikuisen tunnemaailmassa liikkuu.” (LTO5)

6.3.3 Itsereflektointi

Lastentarhanopettajat käsittelevät työstä johtuvia tunteita yksinään pohdiskellen eli reflektoiden. Itse tilanne hoidetaan niin hyvin kuin pystytään. Sen jälkeen mietitään uudelleen ja pilkotaan osiin, mikä asia tilanteessa herätti tunteita. Miksi tunnen näin ja mistä se johtuu? Lastentarhanopettajat pohtivat, miten tilanteen olisi voinut hoitaa toisin, miten pitäisi toimia seuraavalla kerralla. Kuitenkaan tilannetta ei jäädä murehtimaan liian pitkäksi aikaa vaan käsittelemisen myötä siirrytään

eteenpäin. Erään haastateltavan mukaan itsereflektointi liittyy siihen, että lastentarhanopettaja on vaitiolovelvollinen työasioiden suhteen. Täten päivän tapahtumia ei voi käydä läpi työn ulkopuolisten henkilöiden kanssa vaan niitä pohditaan enemmän itsekseen. Rauste-Von Wrightin, Von Wrightin ja Soinin (2003) mukaan itsereflektoinnin avulla yksilö voi kehittää toimintatapojaan pohtimalla taitojaan ja tietojaan sekä kuinka niitä voisi hyödyntää toisin. Itsereflektoinnin avulla yksilö tiedostaa ajatteluprosessiansa sekä tarkastelee eri näkökulmasta toimintatapojaan. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 68.) Virtasen (2015, 47) ja Golemanin ym. (2002, 40) mukaan reflektointi viittaa siihen, että opettaja on emotionaalisesti itsetietoinen ja tunnistaa vahvuuksia ja heikkouksia itsessään.

"-sillon on oltava akuinen ja lähettävä siitä, että ..kyllä mä hoidan tän tilanteen niin mallikkaasti ja niin hyvin kun kun tää on hoidettavissa mun taidoilla. - -sit sen jälkeen on tota syytä mennä se läpi.. joko itseksensä tai hakee siihen sitte mahdollisesti - - mä sit lähtisin sitä si työtoverin kanssa - -" (LTO5)

"Mutta sit täytyy sillai oman pääni sisällä ajatella sillai, että joskus tulee sillai, että mistä mä tässä asiassa oikeesti niinkun hermostuin, sitä sitte vähä pilkkoo itsellensä (näyttää kädellä pöydällä pilkkomista) että mistä mä hermostuin, minkä takia? Onks tää ny oikeesti semmone asia, että mun kannattaa tästä?- - Mää käyn niinku oman pääni sisällä dialogia itseni kanssa, että koska sitten niistä asioista joita tapahtuu töissä, nii tavallaan sää et voi niistä niille työn ulkopuolisille ihmisille niinkun puhua. Muutakun voit sillai ylimalkasesti sanoa, että olipas kiire päivä, että kun siinä on ne vaitiolovelvolliset asiat ja niitä ei voi si käydä.." (LTO2)

"- aina siis pohdin sen tilanteen ja nii.. et oisinko mä ite voinut tehdä jotenkin toisin.- - nii en mä jää sitäkään niinkun liian pitkäksi aikaa, että yrityn päästä yli..niistä tilanteista.. - - just se että osaa reflektoida asian mutta si se, että osaa päästää ylitte, että se on ehkä se tärkein.." (LTO3)

"- - et omia tunteita käsittelee tuolla pään sisällä.." (LTO1)

"Että sinä pystyt käsittelemään ne ja ymmärtämään mistä ne johtuu, minkä takia, minkä takia esimerkiksi nii joku asia voidaan nähdä toisella tavalla, mitä itse olen ajatellut. Eli semmone itsetutkiskeluhan täytyy alottaa, mitä minä voisin tehdä toisin?- - Pohtia pohtia, mitä minä voisin tehdä niinku toisin ja .." (LTO4)

6.3.4 Sisäisen voiman tunteen, voimaantumisen prosessointi

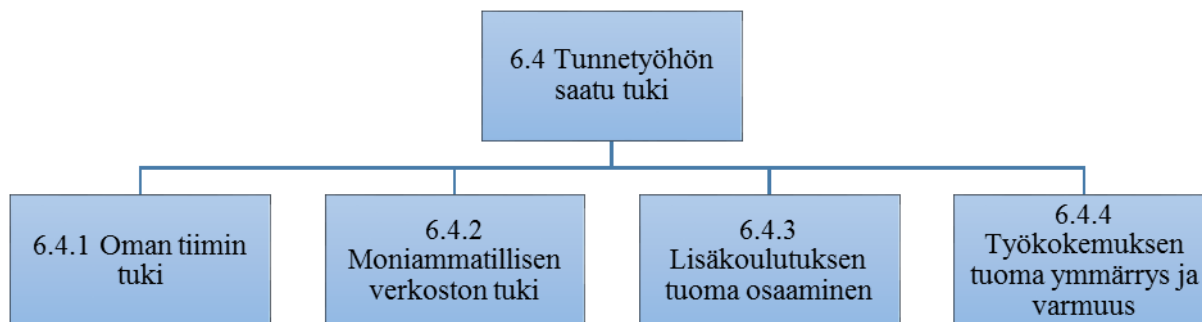
Tunteiden käsittelemisen voi ymmärtää pidempänä voimaantumisen prosessina, joka johtaa sisäisen voiman tunteen kokemukseen. Eräs haastateltava käsittää työstä johtuvien tunteiden käsittelemisen prosessina, jossa työkokemuksen ja monenlaisten tunteiden kokemisen myötä on oppinut erilaisia ajattelutapoja sekä -malleja selvittääkseen tunteista. Tunteiden kokemista voi hyödyntää positiivisena voimavarana työn tekemisessä. Joten voimakkaidenkaan tunteiden kohtaamisen ei tarvitse aiheuttaa työssä uupumista vaan tunteet voidaan kokea voimaa antavina eli voimauttavina. Virtasen (2015, 60–61) mukaan tunteiden näkeminen työn voimavarana kertoo opettajan optimistisesta elämänasenteesta, jolloin asiat nähdään mahdollisuuksina eikä uhkina.

"Kunnes se ymmärtämys alko tulla. Että eihän se oo tarkotuskaan että ne tulee tästä näin (näyttää käsillä ilmassa ylhäältä alas) vaan, vaan se on se prosessi ja se on se työkokemus - - mitä enemmän sää oot kokenu sen lapsen kanssa yhdessä tunnemaailmassakin iloja ja suruja ja pettymyksiä ja kiukkuja ja kaikkia ja ärtymyksiä niin niin...sitä niinkun.. mitä haasteellisempi se lapsi on ja se tilanne niinkun sinulle on niin, niin ...(huokaisee) niin sitä haikeammat läksiäiset tyliin (naurahtaa) - - niiden tunteiden kokeminen ..öh.. oli erit – täin tervehdyttävää ja erit- täin. - - oppi semmosia ajattelutapoja ja ajattelumalleja, että hyvänen aika mähän olen siitäkin selvinny nii kyllähän mää tästä päivästä selviän! - -Valtava semmone usko siitä loppujen lopuks lähti, että sit kun se lähtee niinkun siivilleen...- - voimakkaiden tunteiden kokeminen tässä työssä myös sen..sen sen semmosen osaamattomuuden ja sen semmosen..luulot pois –tyyliin itseltä - - sen ei tarvi olla uuvuttavaa tai johtaa uupumukseen vaan se voi johtaa.. mää ite kokenu että se johti niinku voimaantumiseen. Että se loppujen lopuksi toi semmosta positiivista voimavaraa..työntekemiseen." (LTO5)

Siitosen (1999) mukaan sisäisen voiman tunteen prosessi on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, joka lähtee yksilöstä itsestä ja perustuu yksilön omaan haluun sekä omien päämäärien asettamiseen tietyssä ympäristössä. Prosessi edellyttää, että yksilöllä on kokemusta ja näkemystä toimintaympäristöstä. Yksilö kokee vapautta sekä itsenäisyyttä tehdä luovia ratkaisuja saavuttaakseen ja ylläpitääkseen sisäisen voiman tunnetta. Voimaantumisen kautta syntyy omia voimavaroja sekä luovuutta vapauttavaa tunnetta, sisäistä voiman tunnetta. Yksilö haluaa yrittää parhaansa ja on luottavainen toimintatapaansa. Voimaantuminen antaa myönteisyyttä sekä positiivisuutta elämään sekä heijastaa ympärilleen hyväksyvää ja luottamuksellista ilmapiiiriä. Voimaantuminen vaikuttaa yksilön hyvinvointiin, mutta se ei ole pysyvä tila. Elämäntilanteen muutokset vaikuttavat prosessiin. Työyhteisöissä olisi hyvä huomioida voimaantumisen prosessin mahdollisuus työhyvinvointiin vaikuttavana. (Siitonen 1999, 61, 117, 161–165.)

6.4 Tunnetyöhön saadaan monenlaista tukea

Lastentarhanopettajat käsittävät tunnetyöhön saatavan tuen moninaiseksi. Tukea tunnetyöhön saadaan eri tuen muodoista. Analysoinnin pohjalta ilmeni neljä erilaista alakategoriaa, jotka ovat tiimin tuki, moniammatillisen verkoston tuki, lisäkoulutuksen tuoma osaaminen ja työkokemuksen tuoma varmuus sekä ymmärrys tunnetyön tekemiseen (ks. kuvio 9). Tiimityöskentelyssä oman tiimin jäsenten tuki koetaan tärkeänä tunnetyön kannalta. Toisaalta moniammatillisen verkoston kautta haetaan apua. Esimerkiksi johtajalta haetaan tukea etenkin haastavampien tilanteiden kanssa. Mutta myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi tuoda ratkaisuja työn haastaviin tilanteisiin. Toisaalta lisäkouluttautuminen erityisesti tunnepuolen asioista sekä työkokemuksen kertyminen ovat tuoneet osaamista sekä varmuutta tehdä tunnetyötä päiväkodissa.



KUVIO 9. Tunnettyöön saatu tuki

6.4.1 Oman tiimin tuki

Kaikki haastateltavat korostavat ensisijaisena tiimin tuen merkitystä omassa tunnettyössään. Lastentarhanopettaja toimii tiimissä ja hyvä tiimi antaa tukea tunneasioiden käsittelyyn. Tutun työkollegan kanssa on helpompi jakaa asioita ja miettiä yhdessä arjen tilanteita, sillä työkollega tietää ja tuntee työn päiväkodissa. Omalle tiimille voi näyttää ja ilmaista tunteita laidasta laitaan, mitä ei välttämättä voi näyttää ryhmän lapsille, vanhemmille tai muulle työyhteisölle. Tiimin antama tuki koetaan erittäin tärkeäksi lastentarhanopettajan työstä johtuvien tunteiden käsittelyssä. Juutin ja Salmen (2014, 97) mukaan työntekijöiden välille voi kehittyä ystävyysuhde, jolloin yksilö saa erityisesti tukea ja voimaa työpaikalla käydyistä keskusteluista. Kupila (2012, 303) korostaa kollegan tukea, sillä työkollegalta voi oppia uutta ja siten pohtia sekä kehittää omaa ammatillisuutta. Myös Hochschildin (2012) tutkimuksissa tiimin tuki koettiin tärkeäksi, mutta siinä voi olla hyvät ja huonot puolensa. Toisaalta tiimin tuki voi lisätä työtahtoa sekä parantaa palvelua työssä, mutta toisaalta se voi olla väylä puhua yhdessä pahaa asiakkaista ja työnantajasta. (Hochschild 2012, 114.)

”Tiimi, tiimi. No kun se on se tärkein. tärkein tuki. Se on se tärkein.” (LTO4)

”Tiimin kanssa, kyllähän se tosiasia on, että se mitä täällä kohdataan oli ne sit positiivisia tai negatiivisia niin kyllähän me ensimmäisenä työstetään niitä tiimin kanssa.” (LTO1)

”- jos mää haluaisin nii, ehkä muilta mun tiimiläisiltä sitte tai sitte oman.. oman talon sisältä niinku sellaselta henkilöltä, tiekkö niinku, joka on samalla aaltopituuksilla sun kanssa. Että toisen työkaverin kanssa on niinku hedelmällisintä sitte - -”(LTO2)

6.4.2 Moniammatillisen verkoston tuki

Lisäksi voimakkaita tunteita herättäviin ja haastaviin tilanteisiin saadaan tukea moniammatillisen verkoston kautta. Etenkin haastavissa tilanteissa lastentarhanopettaja voi mennä johtajan luokse kysymään apua ja tukea. Lähiesimieheltä haetaan ammatillista neuvoa vaikeampiin tilanteisiin, jos

oman tiimin kesken ei ole saatu asiaa ratkaistua. Lisäksi esimerkiksi työuupumuksen tunteminen on hyvä kertoa lähiesimiehelle, jotta yhdessä voidaan miettiä keinoja jaksamiseen, kuinka tilanteessa edetään. Juutin ja Salmen (2014) mukaan esimies onkin tärkeässä asemassa työhyvinvoinnin rakentamisessa työyhteisössä. Esimiehen tehtävä on ylläpitää avointa, reilua ja luottamuksellista työilmapiiriä työyhteisössä ja kuunnella työntekijöitä aitoina ihmisinä. Keskustelemalla työntekijän kanssa esimies välittää tunnetason viestin, että hän välittää ja arvostaa työntekijää ihmisenä. (Juuti & Salmi 2014, 245–246.)

"No siis johtajalle mä oon si jossain tilanteissa menny." (LTO3)

"No niin, nii sitten tietysti sitä tukee täytyy varmaa saada esimieheltä ..varmaan..oma-oman-oman yksikkönsä varmaa täytyy saada tukea.. ja erityisesti sitä jaksamisen tukea sitten, jos on ollu vaikka vaikka työuupunut tai .. tai tai tai .. haluaa vaikka tukea, miettii vaikka jos haluais vaikka niinku ammatillista tukea - -" (LTO4)

"Mutta sitte jos on jotain tosi radikaalia, nii sitte mä kyll luulen, että se on sitte se johtaja, joka sitte auttais näissä - -" (LTO2)

Eräs haastateltava korostaa työyhteisössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaa tukea. Jos on erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa haasteita, niin varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa voi keskustella ja etsiä yhdessä ratkaisuja ongelmiin. Näin voidaan helpottaa arjen tilanteita, jotka ovat aiheuttaneet lastentarhanopettajalle epämiellyttäviä tunteita kuten ärtymystä. Lisäksi moniammatillisessa verkostossa tehdään yhteistyötä muun muassa sosiaalipuolen, perhetyön ja neuvolan kanssa. Lastentarhanopettajan ei pidä jäädä yksin murehtimaan työn vaikeita tilanteita vaan tukea on tarjolla monenlaisista palveluista.

"- - meillähän on hyvät verkostot, että meillä on täällä talossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja, jonka kanssa me pystytään työstämään näitä asioita.. Hän on meillä kyllä tässä ihan viikottain apuna, että jos me tarvitaan nii.- - Nii ja toki meillä on muutkin verkostot, että tehään kyllä neuvoloiden kanssa yhteistyötä, perhetyön kanssa, sosiaalipuolen ihmisten kanssa. Että sillä tavalla on verkostoja apuna, minkä kanssa tehdä." (LTO1)

".. esimerkiksi meidän erityislastentarhanopettajan tuki Jos mulla on vaikka joku nega..joku erityistä tukea vaativa tai erityistä tukea saava lapsen kanssa jotain ongelmaa.. tai tai siihen liittyvää, että mä vaan jummaan sen kanssa ja mä..en oikein pääse eteenpäin sen kanssa. Niin saanhan mä sitten tietysti tukea myös meidän yhteistyötahoilta sen kanssa..elikkä..me..nä.. - - ja hänen kanssaan jutella - -" (LTO4)

Toisaalta, jos päiväkodissa tapahtuu jotakin, mikä aiheuttaa erityisen voimakkaita tunteita työntekijöissä, tarjoaa työterveys tukea tunteiden käsittelyyn. Lastentarhanopettaja voi mennä tarvittaessa työterveyteen keskustelemaan tunteistaan ja tilanteestaan päiväkodin ulkopuolisen henkilön kanssa. Työterveys on tärkeä väylä työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen tukemisessa. Työhyvinvointiin ja hyvään, mielekkääseen työhön kuuluu se, että yksilö ei koe suuressa määrin

kielteisiä tunteita tai valtaisaa kuormitusta työssään (Juuti & Salmi 2014, 37–38). Kuitenkaan työnohjausta ei mainittu sanallakaan haastatteluissa.

”Nii voihan sitä si joskus joutua ihan työterveyteenkin niinkun keskustelemaan.. - - Jos tapahtuu jotain todella rankkoja tapahtumia tapahtumia päiväkodissa. - - Nii kyllähän sillo joutuu tietenki työterveyden kautta konsultoimaan... - - ..että asioista puhutaan. että ei niitä yksin jää murehtimaan.” (LTO4)

6.4.3 Lisäkoulutuksen tuoma osaaminen

Lastentarhanopettajan lisäkouluttautuminen tuo osaamista tunnetyöhön ja työssä jaksamiseen. Eräs haastateltava korostaa, että on kokenut tarvetta lisäkoulutukselle erityisesti tunnepuolen asioista. Kouluttautuminen ja tunteista oppiminen on lisännyt jaksamista ja hyvinvointia työssä, kun asioita ymmärtää paremmin. Samalla lisäkouluttautuminen on kehittänyt ammatillisuutta. Koulutuksia on saatu työnantajan puolelta kuten johtajuudesta, mutta osa haastateltavista on omaehtoisesti ja tietoisesti hakeutunut erilaisille kursseille, jotka käsittelevät erityisesti tunnepuolen asioita. Lastentarhanopettajan ammatti koetaan elämänikäisenä kasvunpaikkana, jossa kouluttautuminen antaa tukea työhön ja työhyvinvointiin. Virtasen (2015, 35) mukaan osa opettajista hakee työyhteisön ulkopuolelta ammatillista tukea emotionaalisen osaamisen kehittämiseen, sillä työyhteisöissä ei ole tiedostettu tarvetta asian lisäkouluttamiselle. Myös Denhamin ym. (2012, 141) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsisivat enemmän koulutusta ja tarkempia keinoja kohdata lasten haastavia tunteita kuten kiukkua, pelkoa ja surua.

”No mun täytyy sanoa, että oon saanu hyviä eväitä, että oon opiskellu tässä matkan varrella tunnekasvatusta ja tunnekieltä ja...oon.. oon käyny sellasia dialogikoulutuksia, että kyllä se on pikkuhiljaa opettanu.. - - että kyllä tää sellasta elämänikästä kasvua on ollut..” (LTO1)

”- haluan korostaa, että on ollu hyvin tietoista koulutusta ja oppimista...- - ihan omalta vapaaehtoiselta koulutus pohjalta, että tarve on - - Eihä ne nyt välttämättä oo mitää pitkäkestosia koulutuksia, mutta sitten, että.. - - kyllä aika ..paljon oon pyrkiny näistä tunnepuolen asioista ottamaan selvää. - - Jo ihan senkin puolesta tietenkin, että se auttaa sinne oman työn jaksamiseen ja ymmärtämiseen ja.. jos asioita ymmärtää paremmin, nii useimiten jaksakin paremmin. Et se tuo kyllä siihen sellasta..esim. työhyvinvointiin ja tämmöseen niinkun oman amm-ammattill-ammattillisuuden niinkun hyödyntämiseen - - -mutta toki oon..on kirjallisuus ja .. tie-tietyt kurssit ja kurssitukset (Naurahtaa) ja.. siinä on toki työnantaja on mahdollistanu - -”(LTO5)

6.4.4 Työkokemuksen tuoma varmuus ja ymmärrys

Päiväkodissa lastentarhanopettajana työskenteleminen eli työkokemuksen kertyminen tukee lastentarhanopettajan tunnetyötä. Kupila (2012, 302–303) toteaa, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja oman ammatillisuuden kehittyminen tapahtuu vuorovaikutteisessa prosessissa ja toiminnassa kasvatusyhteisössä lasten, työkollegoiden, johtajan ja vanhempien kanssa. Haastatteluissa ilmeni, että työkokemus on lisännyt ymmärrystä ja antanut varmuutta

lastentarhanopettajan tunnetyöhön. Ammattitaito on kehittynyt työssä. Haastateltavat painottavat, että työkokemuksen myötä tunnetyössä on tapahtunut muutosta. Niin alle viisi vuotta kuin yli kymmenen vuotta työtä tehneillä haastateltavilla työkokemus on tuonut varmuutta sekä ymmärrystä työhön. Työssä päiväkodissa on opittu empaattisuutta ja tunneälyä eli muun muassa toisen tunteiden huomioimista sekä ymmärtämistä. Isokorven ja Viitasen (2001, 60–61) mukaan tunneäly työelämässä määritellään tilanneherkkyydeksi tai tilanneälyksi, joka on empatian ja kompromissien löytämistä. Tunneäly edellyttää itsetuntemusta ja itsekontrollia, omien tunteiden tiedostamista, käsittelemistä ja hallitsemista (Luukkala 2011, 78). Toisin sanoen tarvitaan tunteiden ja älyn taidokasta yhdistelyä. Tunneäly on työyhteisössä olennaisessa asemassa, sillä ilman tunneälyä työntekijä voi toimia täysin omien tunteiden vallassa. (Isokorpi & Viitanen 2001, 60–62.)

"Että siinä mielessä ne työvuodet on vaikuttanut semmosta omaa.. niinku öömm.. tasaannu vähä niinku omaa luonnetta,- -oppinu sellasta maltillisuutta ja että vähän ottaa etäisyyttä ja sitten tarkastelee sitä tilannetta uudelleen. - - ja mennä vähän sen toisenkin saappaisiin, - - sellane empaattisuus ja tunneäly, - - että sää yrität mennä niihin toisen tunteisiin, ajatella mitä se toinen, miltä siitä toisesta niinkun tuntuu... eikä niinkun ota eka sitä omaa reaktioos vaan sekin oikeutettu, mutta niin sen toisenkin tunnereaktio on.. että.. on oikeutettu." (LTO2)

Työkokemus on syventänyt tunteiden käsittelemistä ja pohdintaa, mistä tunteet johtuvat. Lastentarhanopettajana toimiminen pidempään on lisännyt luottamusta omiin taitoihin sekä maltillisuutta tunteiden kanssa. Pisimmän työkokemuksen omaava haastateltava korostaa, että pitkien työvuosien myötä tietää jo paremmin, mikä vaikuttaa omaan tunnemaailmaan sekä miten omia tunteita näyttää ja ilmaisee. Työkokemus on kartuttanut tunnetaitoja työssä ja kehittänyt lastentarhanopettajaa ammatillisesti. Myös Virtanen (2015, 151) toteaa, että ikä ja kokemus kehittävät opettajan emotionaalista ammattitaitoa.

"Mä huomaan että tän vuoden aikana on ollu..että vielä syksyllä ku oli joku perheiden kanssa joku tilanne, nii sit mä vielä illalla kotona mietin, märehdin ja murehdin sitä, mutta nykyään mä oon oppinu sen tosi hyvin, että hei maailma ei tähän kaadu - -" (LTO3)

"Mä oon saanu pitkäjänteisyyttä.. ja.. varmuutta näihin asioihin. Mä luotan siihe mitä teen ja näihi asioihin.. vaikka VÄLILLÄ onkin tehtävä pidempi lenkki että tää palautuu.. Kyllä se iän myötä ja kokemuksen myötä, se lisää sitä ihan hirveesti..että.. ja uskallusta." (LTO1)

"- -se et ei se pelota semmone niinkun että kokee pettymystä omassa työssään tai näin et se ei ..ehkä niinkun ennen on ja nuorempana kun oli ehkä semmone ajatus että kaikki se positiivinen vie eteenpäin ..että vain.. että sillä lailla kerää sitä ...semmosta jaksamista itselleen ja näin..et ei se.. - - mutta mulla on tämmönen isojen tunnemaailmojen kokeminen on on.. niinkun tehnyt entistä mielenkiintoisemman tästä ammatista..- - tällaset pitkät työvuodet ja onhan sinne kertyny sellasta mikä niinkun ..antanu..antanu pohjaa sille..että ..että.. et vähä erottelee siitä mikä ravistelee omaa tunnemaailmaa ja miten se sitten tulee julki ja miten sen ilmaisee." (LTO5)

7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten lastentarhanopettajat käsittävät emotionaalisen työn päiväkodissa. Tutkimustehtävää tarkennettiin kolmella kysymyksellä: Millaisia tunteita lastentarhanopettajalla ilmenee päiväkodin kohtaamisissa? Millä tavoin lastentarhanopettaja käsittelee tunteita työssään? Millaista tukea lastentarhanopettaja saa tunnetyöhönsä? Tutkimustehtävää tutkittiin laadullisella fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimusaineisto kerättiin viiden lastentarhanopettajan teemahaastattelun avulla. Fenomenografisen analyysin avulla saatiin selville lastentarhanopettajien aiempiin kokemuksiin ja tietoon perustuvia käsityksiä tunnetyöstä, jotka koottiin tulosavaruudeksi (ks. kuvio 5).

Tiivistäen tulosavaruudesta tunnetyö käsitetään osaksi lastentarhanopettajan työtä päiväkodissa, sillä päiväkodissa kohdataan tunteiden kirjo riemusta kiukkuun. Tunnetyö käsitetään osaksi jokapäiväistä vuorovaikutusta, lastentarhanopettajan ammatillisuutta, lasten tunnekasvatusta sekä lasten vanhempien tukemista. Tunnetyössä tunteiden hallinta ja käsittely ymmärretään tärkeäksi. Lastentarhanopettajat käsittelevät työstä johtuvia tunteitaan pääasiassa keskustelemalla tiimin kanssa ja tunnekasvatuksessa lasten kanssa, mutta myös itsekseen reflektoiden. Tunteita voi käsitellä myös voimaantumisen prosessina. Tunnetyöhön saadaan tukea etenkin työyhteisöstä omalta tiimiltä sekä laajemmin moniammatillisesta verkostosta. Myös lisäkoulutuksesta sekä työkokemuksen karttumisesta saadaan osaamista ja varmuutta tunnetyöhön.

Tutkimustulosten perusteella oleellisena johtopäätöksenä on, että lastentarhanopettajan tunnetyössä korostuu emotionaalinen osaaminen: tunteiden tunnistaminen, tunteiden hallinta ja käsittely, mutta myös empatia sekä taito hallita useita sosiaalisia suhteita. Sosiaalisten suhteiden hallinnassa lastentarhanopettajan sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot korostuvat. Emotionaalinen osaaminen tukee tunnetyön tekemistä edistämällä työssä jaksamista ja työhyvinvointia, kun varhaiskasvattaja osaa tiedostaa tunteita ja osaa hallita sekä käsitellä niitä itselle hyödyllisellä tavalla. Tässä luvussa tarkastelen ja pohdin keskeisiä tutkimustuloksia emotionaalisesta työstä emotionaalisen osaamisen näkökulmasta sekä arvioin koko tutkimusprosessia ja saatuja tuloksia. Lopuksi päätän tutkimukseni pohdintaan jatkotutkimusmahdollisuuksista.

7.1 Varhaiskasvatuksessa tarvitaan emotionaalisen työn osaajaa

Yhteiskunnassa varhaiskasvatus ja päiväkodit työympäristöinä ovat jatkuvien muutosten kohteena, mikä asettaa lastentarhanopettajan työhön haasteita. Lastentarhanopettajan työssä tarvitaan yhä laaja-alaisempaa ammattitaitoa ja ammatillisen osaamisen jatkuvaa kehittämistä vastaamaan varhaiskasvatuksen muutoksiin. Työssä korostuu yhä enemmän sosiaalinen vuorovaikutus, jota ilmenee monilla eri tasoilla erilaisten ihmisten kanssa (esim. Janhonen 2011, 81; Virtanen 2013, 77), kuten jo aiemmin Bronfenbrennerin ekologisen teorian pohjalta todettiin (ks. luku 3). Näissä moninaisissa vuorovaikutustilanteissa tunteet ovat läsnä (Sorjonen & Peräkylä 2012, 3), sillä päiväkodissa kohdataan monenlaisia tunteita (esim. Denham ym. 2012, 140; Ek 2005, 6). Tutkimuksessa korostui, että päiväkodin tunteiden kirjossa ja erilaisissa kohtaamisissa emotionaalinen työ on osa lastentarhanopettajan työtä (vrt. Hochschild 147). Emotionaalisessa työssä on merkitystä, miten lastentarhanopettaja ilmaisee tunteitaan ja miten hän kohtaa muita ihmisiä. Lastentarhanopettajan on arvioitava, kontrolloitava ja käsiteltävä työssä kohtaamiaan tunteita muun muassa suhteessa työnantajan ja yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin sekä odotuksiin sekä suhteessa työn ammattieettisiin ohjeisiin. (Vrt. Hochschild 2012, x, 7, 147.) Päiväkodissa ja varhaiskasvatuksessa tarvitaan emotionaalista osaajaa, joka hallitsee itselle hyödyllisiä taitoja kohdata tunteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (vrt. Saarni 2000, 68).

Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu etenkin luokanopettajan työn olevan vaativaa emotionaalista työtä, sillä opettajan työ on haastavaa ihmissuhdetyötä. On kohdattava monenlaisia tilanteita, jotka edellyttävät opettajan emotionaalisten valmiuksien tiedostamista. Työssä edellytetään omien tunteiden tiedostamista, säätelystä ja muokkaamista sekä yhteisön odotuksiin vastaamista, miten tunne ilmaistaan ulospäin toisille. (Esim. O'Connor 2008, 122; Virtanen 2015, 19; Wróbel 2013, 581.) Edellä mainittu korostuu myös lastentarhanopettajan tunnetyössä päiväkodin puolella.

Tunteiden tiedostaminen työn kohtaamisissa

Emotionaalisessa työssä täytyy tiedostaa tunteita, sillä tunnetyö näyttäytyy osana lastentarhanopettajan jokapäiväistä vuorovaikutusta. Tulosten perusteella lastentarhanopettajan tunteet ilmenevät vuorovaikutuksessa muun muassa eleissä, ilmeessä, äänensävyssä tai kosketuksessa. Ne ovat mukana siinä, kuinka lastentarhanopettaja kohtaa toisen ihmisen niin lapsen, muun työntekijän kuin lapsen perheen. Kun on aidosti läsnä toisen kohtaamisessa, myös tunne välittyy. Työssä päiväkodissa kohdataankin tunteiden kirjo. Vaikka pääasiassa tunnetaan myönteisiä tunteita kuten iloa, onnea ja riemua, myös surua, kiukkua, turhautumista ja pettymystä mahtuu

päivään. Tunteet ovat läsnä työssä, mutta niiden voimakkuudet voivat vaihtua päivän aikana moneen kertaan.

Samoin Changin (2009, 203), Ekin (2005, 6) ja Riihosen (2013, 44) tutkimuksissa on todettu, että opettajan työssä tunteet vaihtelevat päivän aikana moneen kertaan ja tunteiden kirjo on laaja. Opettaja voi kohdata monenlaisia tunteita lyhyellä ajalla kuten kiukkua, huolta, väsymystä ja surua (Riihonen 2013, 44). Työssä tarvitaan tietämystä tunteista ja tunteiden tiedostamista, jotta voi osata tunnistaa tunteita niin itsessä kuin muissa (esim. Chang 2009, 212; Denham ym. 2012, 140; Goleman 2012, 73). Tunteita ei voi erottaa lastentarhanopettajan työstä vaan tiedostamalla tunteiden kirjon lastentarhanopettaja voi hyväksyä tunteensa sekä suhtautua tyynemmin työssä vastaantuleviin tunnekokemuksiin (vrt. Chang 2009, 212).

Tunteiden hallinta ammatillisen toiminnan lähtökohta

Emotionaalisessa työssä korostuu tasapainoilu lastentarhanopettajan ammatillisen toiminnan ja omien todellisten tunteiden välillä. Tunnetyö käsitetään tutkimuksessa osana ammatillisuutta, jossa varhaiskasvatuksen ammattilaiselta edellytetään tunteiden itsekонтроllointia. Lastentarhanopettajan on tiedostettava, arvioitava ja kontrolloitava, miten omia tunteita ilmaisee eri tilanteissa toimiessaan ammatillisesti. Työtä ohjaavat yhteiskunnan ja päiväkotin instituution asettamat odotukset sekä lastentarhanopettajan ammattietiikkaan (ks. LTOL 2005) liittyvät tunnesäännöt (vrt. Hochschild 2012, 7). Joten kulttuurinen konteksti vaikuttaa, miten ammattilaisen odotetaan käyttäytyvän ja mikä on soveliaista. Lastentarhanopettajan työssä tunnesäännöt ovat kuitenkin jossakin määrin lievempiä kuin Hochschildin (2012, 141) lentoemännillä ja laskunperijöillä tehdyssä tutkimuksessa, jossa työnantaja määritteli tarkoin, miten tunteita sai ulospäin näyttää. Wróbelin (2013, 582) mukaan opettajat tekevät tunnetyötä enemmän työn eettisten ohjeiden pohjalta ilman, että ulkoiset tekijät motivoisivat heitä tekemään sitä. Mutta Virtasen (2015) mukaan työssä joutuu välillä ilmaisemaan sosiaalisesti hyväksyttäviä tunteita, jolloin omaa todellista tunnetta ei voi näyttää. Tällöin opettaja joutuu peittelemään omaa todellista tunnetta tai muuntamaan sen toiseksi. (Virtanen 2015, 45.)

Tutkimuksen tuloksissa on nähtävillä, että lastentarhanopettajan työssä tunteita saa ja pitää olla, mutta toisaalta vaativissa tilanteissa niitä on hallittava (vrt. O' Connor 2008, 122). Lastentarhanopettaja saa ilmaista etenkin myönteisiä tunteita kuten iloa ja onnea, mutta myös surua ja turhautumista, kunhan suhteuttaa ne tilanteeseen sopivaksi. Tunteita näytetään vapaammin omalle tiimille, mutta etenkin lasten ja vanhempien kanssa tunteita on hallittava ja on osattava toimia ammatillisesti, objektiivisemmin. Esimerkiksi lastentarhanopettaja voi kohdata jopa vanhempien vihamielisyyttä ja joutua tyynnyttelemään sekä rauhoittamaan vanhempia, mutta

tilanteessa on osattava tiedostaa ja erottaa omat tunteet vanhempien tunteista. Erityisesti negatiivisten tunteiden kohtaaminen vaatii ammatillisuutta ja emotionaalista osaamista (Vrt. Virtanen 2015, 73, 82.) Peräkylä (2012, 286) toteaaakin, että tunteiden ilmaiseminen voi olla tilannekohtaista, vaikka taustalla vaikuttavat tunnesäännöt, miten ammattilaisen on soveliaista ilmaista tunnetta ulospäin. Päiväkodissa ammattilainen on tunteva ihminen, joka osaa kontrolloidusti näyttää tunteitaan. Mutta tunteiden hallinta ei tarkoita omien tunteiden kieltämistä tai tukahduttamista vaan niiden käsittelemistä itselle hyödyllisellä tavalla (ks. Goleman 2012, 103).

Emotionaalista osaamista lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa

Emotionaalista työtä tehdään päiväkodissa toisaalta lasten hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Tutkimuksessa emotionaalinen työ käsitetään osaksi lasten kanssa tapahtuvaa tunnekasvatusta. Lapsilla tunteet näkyvät vahvasti arjessa. Tunnekasvattajana lastentarhanopettaja näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä lapsille, miten sanoittaa, ilmaisee, hallitsee ja käsittelee tunteitaan. Lastentarhanopettaja opettaa omalla toiminnallaan arvoja kuten toisesta välittämistä ja empaattisuutta, miten hän toimii ihmisenä ja kuinka kohtaa toisen ihmisen. Miten hän hallitsee omien tunteiden ilmaisuaan? Myös Hännikäisen (2013, 37), Kokkosen (2010, 108) ja Mattilan (2011, 83) mukaan opettajan oma esimerkki on tärkeää, koska lapsi ottaa tietoisesti tai tiedostamatta mallia, miten aikuinen torjuu tai näyttää tunteitaan. Lapsi oppii hyväksymään tunteensa ja luottamaan olevansa hyväksytty, jos aikuinen viestii, että tunteet ovat osa elämää. Lapsi opettelee aikuisen mallin mukaan erottamaan tunteet ja toiminnan. (Mattila 2011, 83.) Näin ollen varhaiskasvatuksessa lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa varhaiskasvattajan on tiedostettava tunteensa ja opittava arvioimaan sekä käsittelemään niitä.

Dalli ym.(2011, 4) ovat todenneet tutkimuksissaan, että kasvattajan ollessa emotionaalisesti sitoutunut, valpas, refleктоiva, läsnä oleva fyysisesti sekä emotionaalisesti, vastavuoroinen ja kunnioittava, sitä todennäköisemmin ilmenee oppimista ja opettamista vuorovaikutussuhteessa lapseen. Myös Broström (2006, 398) ja Kokkonen (2010, 108) painottavat kasvattajan oman osallistumisen ja vuorovaikutuksen merkitystä lapsen oppimisen kannalta tärkeänä. Puolimatkan (2010) mukaan lapsen tunne-elämän kehitys vaatii luotettavan aikuisen ja kiintymyssuhteen. Aikuisen tulee olla kiinnostunut lapsesta ja valmis reagoimaan lapsen tarpeisiin. Lapsi ei opi arvioimaan tunteitaan ilman, että aikuinen näyttää mallia. Lasta rohkaistaan ilmaisemaan omia tunteita esimerkiksi keskustelemalla niistä. (Puolimatka 2010, 67, 75.) Tutkimuksessa näyttäytyi, että lasten kanssa käsitellään tunteita osana tunnekasvatusta, mutta lastentarhanopettajan työssä tarvitaan empaattista ymmärtämistä kohdatessa lasten moninaisia tunteita. On osattava hallita ja suhteuttaa oma tunneilmaisu lapselle sopivaksi ja turvalliseksi, jotta aikuinen ei ole arvaamaton

toiminnassaan. Tässä tarvitaan ammattitaitoa ja ennen kaikkea emotionaalista osaamista kuten sosiaalista tietoisuutta kohdata lapsen tunteet ja tarpeet.

Empatiaa ja sosiaalisia taitoja kasvatuskumppanuuden tukemisessa

Emotionaalista työtä tehdään myös lasten vanhempien kohtaamisissa, sillä tutkimuksessa lastentarhanopettajan emotionaalinen työ käsitetään osaksi vanhemmuuden ja kasvatuskumppanuuden tukemista. Näissä kohtaamisissa korostuu lastentarhanopettajan kyky empatiaan sekä sosiaaliset taidot. Lastentarhanopettajan työssä kohdataan monenlaisia perheitä ja heidän elämäntilanteitaan. Jos on kyse lapsen hyvinvoinnista, vanhemmat ovat herkkiä reagoimaan tunteikkaasti tilanteeseen. Tällöin huolestuneen vanhemman tukeminen edellyttää lastentarhanopettajalta omien tunteiden tiedostamista ja tasaisuutta sekä empatiaa eli kykyä ymmärtää ja kuunnella toisen huolta. Lastentarhanopettajan oma toiminta ja tunteet voivat joko rauhoittaa tai lisätä vanhemman tunnetta tilanteessa (vrt. Hochschild 2012, 147). Joten tarvitaan vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja erilaisten perheiden kohtaamisessa.

Juuti ja Salmi (2014) tähdentävät, että työkuultuurissa ammatilliset vuorovaikutustaidot ovat nousseet merkittävään asemaan. Työntekijän on tiedostettava tunteensa sekä kyettävä säätelemään tunteitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Työn tekeminen edellyttää rakentavaa dialogia muiden ihmisten kanssa. (Juuti & Salmi 2014, 249.) Golemanin ym. (2002, 49) mukaan tarvitaan sosiaalista tietoisuutta eli toisen tunteiden havaitsemista ja ymmärtämistä, jotta työntekijä pystyy käyttäytymään tilanteessa soveliaalla tavalla. Vuorovaikutus ja yhteistyö vanhempien kanssa edellyttävät lastentarhanopettajalta sosiaalista tietoisuutta eli kykyä empatiaan sekä sosiaalisten suhteiden hallintaa toimiessaan vanhempien tukijana kasvatuksessa (vrt. Goleman ym. 2002, 39). On oltava ymmärrystä toisen tunteista ja näkökulmasta, taitoa kuunnella vanhempia ja taitoa olla läsnä tilanteessa.

Myös Kaskelan ja Kekkosen (2006, 29–30), Virtasen (2015, 69) ja Wróbelin (2013, 584) tutkimuksissa opettajan kyky empatiaan korostui. Varhaiskasvattajan ammattitaidon tärkeä osa-alue on kyky empaattisuuteen eli kyky löytää vanhemman ja lapsen elämästä myönteisiä samaistumisen kohteita. Omat tunteet on tiedostettava, jotta ymmärtää tunteiden vaikutuksen toimintaan ja siten voi pyrkiä muuttamaan omaa toimintaa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 29–30.) Virtasen (2015, 69) tutkimuksessa opettajat nostivat kyvyn empatiaan tärkeimmäksi taidoksi, ydinominaisuudeksi opettajan emotionaalisessa osaamisessa kasvatustyössä. Mutta empatian tunteminen Wróbelin (2013) mukaan voi olla myös uuvuttavaa opettajalle, koska empaattinen opettaja tunnistaa ja ymmärtää toisen tunteen ja tekee siinä syvällistä tunnetyötä. Tämä tunteiden vahva läsnäolo voi

johtaa pidemmän päälle emotionaaliseen väsymykseen, kun tunteet ovat vahvasti läsnä. (Wróbel 2013, 581, 588–589.) Tarvitaankin taitoa käsitellä tunteita itselle hyödyllisellä tavalla.

Tunteiden käsitteleminen merkittävää tunnetyössä

Lastentarhanopettajan tunnetyössä tunteiden käsittely on avainasemassa. Kun osaa tiedostaa omia tunteita sekä ymmärtää toisten tunteita sosiaalisissa suhteissa, tunteiden käsittely tehostuu. Näin emotionaalisen osaamisen avulla pystyy kohtaamaan ja käsittelemään haastavia tilanteita paremmin. (Saarni 2000, 68, 77–78.) Tutkimuksessa selvisi, että lastentarhanopettajat käsittelevät työstä johtuvia tunteita eri tavoin, mutta etenkin keskustelun avulla omassa tiimissä ja lasten tunnekasvatuksessa. Tunteita pohditaan myös itsekseen reflektoiden sekä voimaantumisen prosessissa. Lastentarhanopettajien tunteiden käsittelyssä painottuu näin ollen syvälinen tunnetyö eli tunteita pyritään työstämään, muokkaamaan eikä vain esittämään pinnallisesti (vrt. Hochschild 2012, 35). Erityisesti itsereflektointi korostaa opettajan itsetietoisuutta tunteista sekä taitoa tunnistaa ja pohtia omia heikkouksia sekä vahvuuksia (Goleman ym. 2002, 40; Virtanen 2015, 47). Myös Chang (2009) korostaa reflektoinnin tärkeyttä etenkin tilanteissa, jotka aiheuttavat epämiellyttäviä tunteita. On tiedostettava, että työssä kohtaa tunteiden kirjoja ja on osattava arvioida tilanteita uudelleen sekä mietittävä erilaisia tapoja toimia. (Chang 2009, 211–212.) Reflektoinnilla voidaan lisätä kasvatustietoisuutta sekä ammatillista tietoisuutta (Kaskela & Kekkonen 2006, 31).

Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat olivat kaikki naisia ja Luukkalan (2011) mukaan naisille on ominaisempaa kuin miehille toimia sosiaalisemmin ja verbaalisemmin tunteiden käsittelyssä. Esimerkiksi nainen saattaa keskustella ystävän kanssa tapahtuneesta kun taas mies voi purkaa tunteitaan lähtemällä ulos juoksemaan. (Luukkala 2011, 80.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa tunteiden verbaalinen käsittely korostui, sillä naislastentarhanopettajat painottivat keskustelua tunteista oman tiimin jäsenen kanssa, mutta myös lasten kanssa tunnekasvatuksessa. Tiimin kanssa voi ilmaista vapaammin tunteita, joita lapsille, vanhemmille tai muille työyhteisön jäsenille ei voi näyttää. Reflektiivisen keskustelun avulla voi miettiä yhdessä, miten toimia jatkossa, mitä voisi tehdä toisin. Lasten kanssa keskustellessa taas lastentarhanopettajan on hallittava ja suhteutettava tunteista puhuminen lapsille sopivaksi. On tiedostettava lapsen kehitystaso, miten asiaa lapsen kanssa käsittelee. Myös Virtanen (2015) toteaa, että keskustelu on keino purkaa opettajan tunteita, kun työ on henkisesti kuormittavaa. Erityisesti kielteisiä tunteita täytyy käsitellä ja opetella ilmaisemaan ne rakentavasti. (Virtanen 2015, 45, 88.)

Kuitenkin Changin (2009) tutkimusten mukaan opettajille on ominaista tunteiden tukahduttaminen esimerkiksi esittämällä lapselle ulkoisesti rauhallista. Tällöin todellinen tunne tukahdutetaan hetkellisesti ja tunne jää käsittelemättä. Tällainen tapa johtaa herkemmin

työuupumukseen ja heikentää ihmisen hyvinvointia. (Chang 2009, 209–210; Gross & John 2003, 359.) Wröbelin (2013, 587–588) sekä Kokkosen (2010, 116) mukaan erityisesti tunteiden esittäminen yhteisön tunnesääntöjen mukaisesti eli pinnallisen tunnetyön tekeminen johtaa helpommin emotionaaliseen väsymykseen ja tekee työstä kuormittavaa. Mutta myös syvällisen tunnetyön tekeminen eli sisäisen tunteen muokkaaminen tunnesäännön mukaiseksi vaatii tunteiden hallintaa ja voi myös pidemmän ajan kuluessa olla uuvuttavaa (Wróbel 2013, 587–588). Tämän tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajan työssä joissakin tilanteissa kohdattaessa epämiellyttäviä tai kielteisiä tunteita, voi joutua etäännyttämään tai peittelemään omia tunteita toimiakseen ammatillisesti oikein. Näissä tilanteissa tapahtuva tunnetyö voi jäädä pinnalliseksi. Kuitenkin pääasiassa tunteita pyritään käsittelemään syvällisemmin esimerkiksi reflektoiden itsekseen tai keskustellen tiimin kanssa. Näin ollen lastentarhanopettajan tunnetyössä tehdään sekä syvällistä että pinnallista tunnetyötä (ks. Hochschild 2012, 35). On tärkeää opetella käsittelemään tunteita itselle hyödyllisellä tavalla, jotta työssä välttyisi tekemästä pinnallista, uuvuttavaa tunnetyötä.

Tunnetyöhön tukea moniammatillisesta työyhteisöstä sekä lisäkoulutuksesta

Tunnetyön tekemisessä tunteiden käsittelyn lisäksi tarvitaan tukea ympäristöstä, jotta työssä jaksetaan ja voidaan hyvin. Lastentarhanopettajan työhön kuuluukin moniammatillisuus ja verkostoituminen eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Työyhteisö ja moniammatillinen verkosto näyttäytyivät tutkimuksessa tunnetyön tukena, joten lastentarhanopettajan ei tarvitse jäädä yksin haasteiden keskelle. Oman tiimin kanssa voi keskustella työssä tapahtuvista tilanteista ryhmässä, jossa muut ryhmän jäsenet tietävät työn kontekstin. Samoin Kupila (2012) korostaa tiimin merkitystä, sillä toimiva tiimi on parhaimmillaan rikkautena ja tukena myös ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Tiimissä voi reflektoida tilanteita ja oppia niistä yhdessä keskustelemalla. Tiimissä on monenlaista asiantuntijuutta ja eri ammattiryhmien välistä reflektiota sekä vuorovaikutusta. (Kupila 2012, 305–306, 309.) Näin oman tiimin jäsenten antama tuki yhdistää monenlaista osaamista, mitä voi hyödyntää työn kehittämisessä (vrt. Varila & Viholainen 2000, 112, 114).

Juutin ja Salmen (2014, 240) mukaan organisaatio luo puitteet työhyvinvoinnille ja siinä avainasemassa ovat esimies ja lähimmät työyhteisön työntekijät. Tutkimuksessa pääsääntöisesti tukea saadaan omalta tiimiltä tai haastavammissa tilanteissa moniammatillisesta verkostosta kuten esimieheltä, erityisopettajalta tai työterveydestä. Mutta varsinaista työnohjausta ei mainittu lainkaan. Molanderin (2003, 97) tutkimuksessa työnohjaus oli hoitajien työssä merkittävä keino tuulettaa omia tunteita ja keskustella ongelmista. Missä on lastentarhanopettajien työnohjaus?

Kuitenkin lastentarhanopettajat ovat tämän tutkimuksen mukaan kokeneet tarvetta erityisesti tunnepuolen lisäkouluttautumiselle. Vaikka työkokemuksen myötä lastentarhanopettajan tunnetaidot ovat kehittyneet ja tunnetyössä on tapahtunut muutosta, on silti omaehtoisesti hakeuduttu tunnepuolen lisäkoulutuksiin. Kouluttautuminen ja tunteista oppiminen on lisännyt jaksamista ja hyvinvointia työssä, kun asioita ymmärtää paremmin. Näin ollen lisäkouluttaminen ja työkokemus ovat kehittäneet lastentarhanopettajan ammatillisuutta ja siten helpottaneet tunnetyön tekemistä. Myös Molanderin (2003, 98) tutkimuksessa selvisi, että hoitajat eivät saaneet koulutuksessa tarvittavia valmiuksia vaan oppivat tunnetaitoja etenkin käytännön työn kautta hiljaisena tietona. Kuitenkin olisi tärkeää jo yliopistossa lastentarhanopettajien koulutuksessa huomioida työn emotionaalinen puoli, koska tutkimustulosten perusteella lastentarhanopettajat eivät ole saaneet koulutuksesta riittäviä valmiuksia emotionaaliseen työhön.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on jo todettu tarvetta, että tunteiden käsittelyä on opeteltava ja siihen on kiinnitettävä huomiota jo opettajien koulutusvaiheessa (esim. Chang 2009, 213; Denham ym. 2012, 141; Wróbel 2013, 589). Tarvitaan koulutusta emotionaalisesta osaamisesta, jotta lastentarhanopettajalla on riittävät valmiudet kohdata ja tehdä tutkimuksessa kuvattua emotionaalista työtä päiväkodissa. Sillä opettajan tunteiden säätelämättömyys voi johtaa opetuksen laadun heikkenemiseen (Garner 2010, 310) ja opettajan emotionaaliseen väsymykseen (esim. Chang 2009, 193; Wróbel 2013, 589).

Täten tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että lastentarhanopettajan ammattitaidossa emotionaalisten valmiuksien kehittäminen on tiedostettava niin työyhteisöissä kuin yhteiskunnassa. Lastentarhanopettajan tunnetyössä edellytetään emotionaalista osaamista, joka tarkoittaa kykyä tietoisesti käyttää tunteita rakentavalla tavalla työssä. Tällöin tunne ja tieto näkyy toimintana vuorovaikutustilanteissa. (Ks. Saarni 2000, 68; Virtanen 2015, 19, 24.) Emotionaalista osaamista tarvitaan tunnetyössä, jotta lastentarhanopettaja voi kohdata lasten, perheiden ja muun työyhteisön tunteita sekä tukea heidän tilanteitaan, mutta myös toimiessaan osana laajempia moniammatillisia verkostoja.

Luukkala (2011, 106) korostaa, että tunnetaitojen ja tunneälyn hyödyntäminen edistää kokonaisvaltaista hyvinvointia, terveyttä sekä jaksamista työssä. Lastentarhanopettajan työssä tarvitaan tunneälykästä toimintaa, jossa työntekijä tekee työnsä tunteiden ja järjen ollessa tasapainossa. Kuitenkaan työn emotionaalista puolta ei ole huomioitu lastentarhanopettajan osaamisalueissa (vrt. kuvio 1) eikä sitä ole tiedostettu myöskään sosiaali- ja terveysministeriön määrittämässä Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen -selvityksessä (ks. STM 2007). Yhteiskunnassa ja etenkin lastentarhanopettajien koulutuksessa on huomioitava

lastentarhanopettajan tunnetyö, jotta lastentarhanopettajien ammatillista osaamista voidaan kehittää vastaamaan tunnetyön haasteisiin.

Kuitenkin Juujärven ja Nummenmaan (2004) sanoin on olennaista tiedostaa, että emotiot eivät ole pitkäkestoisia kokemuksia. Tämän vuoksi ainoastaan merkittävät kuten toistuvat ja voimakkaat kokemukset voivat vaikuttaa haitallisesti tai hyödyllisesti yksilön hyvinvointiin. Olennaista on ymmärtää, että jokainen voi itse säädellä omia tunteitaan ja sitä kautta vaikuttaa siihen, miten voi. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 64.) Lastentarhanopettajan työ varhaiskasvattajana on monien muutosten keskellä, joten on entistä olennaisempaa tiedostaa työstä johtuvia tunteita ja käsitellä niitä itsekseen sekä työyhteisössä. Työssä voidaan kehittää erilaisia toimintatapoja ja miettiä uusia ratkaisuja sekä käytäntöjä. Voidaan kehittää lastentarhanopettajien emotionaalista osaamista, joka tukee tunnetyön tekemistä. Myös avoimesti keskustelemalla ja refleктоimalla työyhteisössä voidaan lisätä lastentarhanopettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista.

7.2 Pohdintaa

Lastentarhanopettajan emotionaalisen työn tutkiminen on ollut tärkeää, jotta lastentarhanopettajan työhön ja sen arvostukseen kiinnitettäisiin yhteiskunnassa enemmän huomioita, sillä varhaiskasvatus vaatii yhä laaja-alaisempaa osaamista lastentarhanopettajilta. Aiempi tutkimus on keskittynyt luokanopettajan työhön, joten tässä tutkimuksessa toin esille lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodissa tehtävästä tunnetyöstä.

Varhaiskasvatuksessa monissa vuorovaikutustilanteissa ja ihmissuhteissa tunteita ei voi erottaa työstä. Työssä on tasapainoiltava ammatillisen toiminnan ja omien todellisten tunteiden kanssa. On tiedostettava ja hallittava omia tunteita, mutta myös pystyttävä tarvittaessa vaikuttamaan toisten tunteisiin niin lasten kuin aikuisten. On oltava sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja, joilla hallita laajoja sosiaalisia suhteita niin lasten, perheiden, työntekijöiden kuin laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen verkostojen kohtaamisissa. Lisäksi päiväkotit-instituutio sekä ammattieettiset ohjeet luovat työhön tunnesääntöjä, miten lastentarhanopettajan on soveliasta käyttäytyä työssään varhaiskasvatuksen asiantuntijana ja ammattilaisena. Työnantajalla, työyhteisöllä ja vanhemmilla on erilaisia odotuksia, kuinka lastentarhanopettajan pitäisi toimia. Tasapainoilussa tunteiden kanssa tarvitaan ammattitaidon kehittämistä, emotionaalista osaamista: taitoa hallita ja tiedostaa omia sekä toisten tunteita, taitoa käsitellä tunteita ja taitoa hallita sosiaalisia suhteita sekä kykyä empatiaan. Tähän osaamiseen on jatkossa kiinnitettävä enemmän huomiota, jotta tunnetyö ei käy liian uuvuttavaksi.

Tutkimustuloksissa on tarkasteltu tunnettyötä lähinnä Bronfenbrennerin mikro-, meso- ja eksosysteemin tasolla (ks. kuvio 2), mutta tunnettyön tekemiseen vaikuttaa makrotasolla yhteiskunnan ja kunnan tilanne, millaiset puitteet lastentarhanopettajan työlle luodaan. Yhteiskunta asettaa toiminnalle rajoja, ehtoja ja sääntöjä, kuinka yksilö voi toimia. Kuten aiemmin jo todettiin, varhaiskasvatus on suurten uudistusten alla, joten mahdollisuudet tehdä hyvää varhaiskasvatusta ovat epävarmat. Myös Juuti ja Salmi (2014) toteavat tämänhetkisen työkuulttuurin olevan tuloskeskeistä ja jatkuvassa muutoksessa elämistä, jolloin työtä ei pysty tekemään niin huolellisesti kuin työntekijät haluaisivat. Tehokkuusvaatimukset edellyttävät työntekijöiltä aiempaa enemmän. Muutokset ja jatkuva sinnittely työkuulttuurissa voi johtaa työuupumukseen ja pahimmillaan masennukseen. On tärkeää tarjota työstämiskeinoja työstä johtuvien tunteiden käsittelyyn, jotta stressiä sekä työuupumusta voidaan ennalta ehkäistä. (Juuti & Salmi 2014, 57–58.) Esimerkiksi työnohjausta pitäisi tarjota enemmän.

Tehokkuus- ja tulostavoitteinen arvolähtökohta ei sovi yhteen opettajan perustehtävän eli ihmisen kohtaamisen kanssa. On mahdotonta kohdata ja luoda merkityksellinen suhde lapseen, jos tunteet eivät ole läsnä tilanteessa. (Vrt. Hebson ym. 2007, 691–692.) Lastentarhanopettajan työssä tarvitaan aitoa läsnäoloa, jossa myös tunteet ovat läsnä, mutta tarvitaan myös tunneälykkyyttä. Työssä ei voi toimia pelkän tunteen vallassa eikä toisaalta tyhjänä kuorena erillään omista tunteista. On tiedostettava tunteita sekä osattava käsitellä niitä työn moninaisissa kohtaamisissa. Työssä tarvitaan rakentavaa dialogia erilaisten ihmisten kanssa. (Vrt. Juuti & Salmi 2014, 249.) Jokaisen lastentarhanopettajan on pohdittava ja löydettävä oma tapansa toimia, miten hän näyttää ja ilmaisee tunteitaan varhaiskasvatuksen ammattilaisena ja asiantuntijana. Tiedostamalla tunteiden merkityksen voidaan kohdata jokainen lapsi tai aikuinen aidosti.

Tämä tutkimus antaa tietoa siitä, mitä lastentarhanopettajan tunnettyö on, miten tunteet ovat osa päiväkodissa tapahtuvaa työtä ja millaista osaamista tunnettyö vaatii lastentarhanopettajalta. Tutkimuksen tiedon avulla lastentarhanopettajat voivat pohtia tunteiden vaikutusta työssä ja kuinka tärkeää on käsitellä tunteita itselle hyödyllisellä tavalla, jotta työssä jaksaa paremmin. Jos tunteiden käsittelylle ei anneta aikaa ja tehdään vain pinnallista tunnettyötä, voi uupua tunteiden myllerrykseen. Jo lastentarhanopettajien koulutuksessa pitää huomioida lastentarhanopettajan työn emotionaalinen vaativuus. Opiskelijan on hyvä opiskella psykologiaa ja opetella tiedostamaan tunteitaan ja etenkin opetella käsittelemään sekä arvioimaan tunteitaan itselle hyödyllisellä tavalla. Millaisia toimintatapoja voisi työssään hyödyntää? Tiedostamalla tunteiden merkityksen työssä opiskelija voi ennakoida tilanteita ja harjoitella emotionaaliseen osaamiseen liittyviä taitoja. On otettava hetki aikaa ja mietittävä, reflektoitava omia tunteita. Lisäksi työyhteisö voi tukea tunnettyötä järjestämällä tilan ja ajan, jolloin voi keskustella työn voimakkaita tunteita herättävistä

tilanteista ja näin purkaa omaa työtaakkaa. Yksin ja yhdessä reflektoiden voi löytää uusia näkökulmia, toimintatapoja ja kehittää omaa ammatillisuutta sekä samalla koko työyhteisön toimintaa. Mitä voi muuttaa ja kehittää, jotta työpaikalla jaksetaan ja voidaan hyvin? Miten varhaiskasvatuksen ammattilainen voi itse omalla toiminnalla vaikuttaa tunnetyöhön? Haastavan tilanteen ja tuntee voi ottaa mahdollisuutena eikä uhkana. Tunne voi toimia voimaa antavana, jos osaa suhtautua optimistisesti tilanteeseen.

Tutkimusprosessin ja tutkimustulosten arviointia

Pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut usean kuukauden prosessi ja viimeisenä osiona on arviointi. Ensinnäkin koin tärkeäksi kirjoittaa Bronfenbrennerin ekologisesta teoriasta (1979), sillä ihminen ei ole irrallaan ympäristöstä vaan ympäristö vaikuttaa yksilön toimintamahdollisuuksiin. Ekologinen teoria korostaa yksilön toimintaa monikerroksisena ja osana laajempaa kontekstia. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ehdot säätelevät sitä, kuinka yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa. (Ks. Rauste-Von Wright ym. 2003, 34, 38.) Ekologinen viitekehys lastentarhanopettajan työssä ilmentää, kuinka moninaista työn vuorovaikutus on, kuinka monella eri tasolla lastentarhanopettaja työssään on tekemisissä. Lisäksi yhdistän Bronfenbrennerin ekologisen teorian siihen, että tunteet eivät synny ja ilmene tyhjiössä. Erilaiset kohtaamiset, vuorovaikutustilanteet vaikuttavat tunteisiin. Myös Hochschildin (2012) teoria emotionaalisesta työstä kertoo siitä, että yksilö ei toimi irrallaan yhteisöstä vaan työnantaja ja työn muut ihmiset vaikuttavat työntekijään ja työntekijä heihin. Vaikka Hochschildin teoriaa emotionaalisesta työstä on kritisoitu, niin mielestäni ympäristön ja yksilön välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu Hochschildin teoriassa samoin kuin Bronfenbrennerin teoriassa. Näin ollen tutkimuksessa esitetyt teoriat tukevat tutkimuksen sosiokulttuurista käsitystä tiedon muodostumisesta.

Toiseksi Ashworthin ja Lucaksen (2000, 296) mukaan fenomenografisissa tutkimuksissa tutkimusprosessi jää vähäisemmälle huomiolle, vaikka itse prosessi kertoo tutkimustulosten luotettavuudesta kuten ontologisista valinnoista. Kuten aiemmin jo mainitsin, koin itse tärkeäksi kirjata tarkasti metodologiset ratkaisut kuten tutkimusprosessin auki, jotta lukija ymmärtää, miten tutkielma on toteutettu ja millaisia menetelmällisiä valintoja olen tutkijana tehnyt. Olen pyrkinyt perustelemaan, miksi valitsin fenomenografian ja käsitysten tutkimisen. Fenomenografia mahdollisti lastentarhanopettajien käsitysten eli omien kokemusten sekä tietojen tutkimisen ja heidän äänensä kuulemisen. Tutkimusprosessin tarkka kirjaaminen on myös auttanut minua pohtimaan tutkimuksen arviointia, miten tutkimus on onnistunut, mitä olisi voinut tehdä toisin.

Metodina puolistrukturoitu teemahaastattelu oli hyvä menetelmä aineistonkeruuseen, koska kukin haastateltava kertoi aiheesta, mitä hän itse halusi tuoda esiin. Teemat ohjasivat haastattelun

etenemistä, jotta keskustelunaihe ei levinnyt liian laajaksi. Haastattelut eivät olleet täysin puhtaasti fenomenografisia, sillä apuna oli teemahaastattelurunko, jossa oli apukysymyksiä tukemassa haastattelun kulkua. Niikon (2003, 31) mukaan fenomenografisessa haastattelussa on tavanomaisempaa käyttää täysin avoimia kysymyksiä. Toisaalta, jos minulla olisi ollut rajatumpia kysymyksiä haastateltaville, olisin voinut saada vielä tarkempaa tietoa esimerkiksi tunnesääntöjen muodostumisesta, työnantajan asettamista odotuksista ja tavoitteista. Toki haastattelujen lisäksi olisi voinut triangulaation saamiseksi tehdä kirjallisen kyselyn, jolloin vastaajia olisi voinut olla enemmän ja eri paikkakunnilta, mutta ajallisten resurssien puitteissa keskityin teemahaastattelujen tekemiseen. Suorassa vuorovaikutuksessa haastateltava pystyi kertomaan enemmän esimerkkejä ja kuvaamaan tilanteita, kun kirjallinen kysely taas olisi ollut todella rajattu. Pidin olennaisena tässä tutkimuksessa aineiston laatua enkä tutkittavien määrää.

Analyysivaiheessa koin tärkeäksi tarkastella ja analysoida haastatteluaineistoa tiedonantajien eli lastentarhanopettajien kokemuksia pyrkimällä sulkemaan tietoisesti pois omat kokemukset ja käsitykset tutkittavasta aiheesta. Olen itse varhaiskasvatuksen kandidaattina työskennellyt päiväkodissa, joten päiväkotitoimintaympäristönä on minulle tuttu. Tässä vaiheessa oli tärkeää kuunnella tarkasti haastattelut nauhalta uudelleen sekä vielä litteroinnin jälkeen lukea useampaan kertaan litteroitu aineisto läpi. Näin hyvällä perehtymisellä aineistoon pyrin selvittämään ja tutkimaan nimenomaan haastateltavien lastentarhanopettajien käsityksiä tunnetyöstä. Olennaista oli säilyttää analyysissa oikea konteksti, missä merkitykselliset ilmaisut olivat ilmenneet. En ollut aiemmin tehnyt fenomenografista analyysiä, joten teoreettinen perehtyminen fenomenografiaan oli todella olennaista. Teoriasta selvisi, että fenomenografista analyysia voi tehdä monin eri tavoin. Valitsin analyysissa avukseni Niikon (2003) ja Häkkisen (1996) fenomenografisen analyysin vaiheet, koska ne olivat selkeästi määritelty vaihe vaiheelta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole merkittävää yleistää tutkimustuloksia (Alasuutari 2011, 250). Niikon (2003, 39) mukaan fenomenografiassa ei edes tavoitella absoluuttista totuutta tulosten kohdalla, joten on perusteetonta pyrkiä toistettavuuteen. Olennaista on, kuinka tarkasti tutkimuksen empiirinen osuus on tehty ja miten tutkimusprosessissa analyysi ja tulkinta on toteutettu. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on saatu viiden lastentarhanopettajan haastatteluilla, joten aineisto on suhteellisen pieni. Tapaustutkimuksessa ei ole tarkoituksenakaan yleistää laajemmin tutkimustuloksia vaan tuloksissa on pyritty selvittämään, ymmärtämään ja kuvailemaan tämän joukon käsityksiä tunnetyöstä päiväkodissa. Yksittäiset lastentarhanopettajat edustavat kuitenkin ammattiryhmäänsä ja tuloksia voi hyödyntää päiväkodeissa ja laajemmin yhteiskunnassa keskustelun herättäjinä aiheesta. Tutkimuksessa on annettu ääni lastentarhanopettajille.

Tutkimuksessa saatiin tietoa, miten lastentarhanopettajat käsittävät emotionaalisen työn päiväkodissa. Voidaan todeta, että on tärkeää tiedostaa lastentarhanopettajan työn emotionaalinen puoli ja jatkossa kehittää lastentarhanopettajien emotionaalista osaamista tunnetyön tueksi. Muutosten keskellä olevassa varhaiskasvatuksessa on syytä huomioida ja tukea lastentarhanopettajien tunnetyötä, jotta lapset saavat kohdata turvallisia ja tunneälykkäitä varhaiskasvattajia, jotka viihtyvät ja voivat hyvin työssään päiväkodissa.

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Lastentarhanopettajien tunnetyötä on tutkittu varsin vähän, joten olisi varteen otettavaa tehdä tutkimus laajemmassa mittakaavassa esimerkiksi eri puolilla Suomea työskentelevien lastentarhanopettajien parissa. Tutkimusaineisto voisi olla suurempi ja aineistonkeruussa voisi käyttää triangulaatiota luotettavuuden lisäämiseksi. Suuremman aineiston avulla voisi vertailla eri työkokemustaustaisia eroja kuten vastavalmistuneet lastentarhanopettajat verrattuna useamman kymmenen vuoden työkokemuksen omaaviin lastentarhanopettajiin. Miten he ymmärtävät tunnetyön ja sen muodostumisen? Miten emotionaalinen osaaminen näkyy vastavalmistuneilla verrattuna jo useamman vuoden töissä olleisiin lastentarhanopettajiin? Olisi kiinnostavaa selvittää laajemmin, millaisia valmiuksia lastentarhanopettajilla on tehdä tunnetyötä.

Toiseksi tässä tutkimuksessa tiedonantajat olivat naislastentarhanopettajia, joten olisi tärkeää saada myös mieslastentarhanopettajien käsityksiä tutkimukseen. Miten naisten ja miesten käsitykset tunnetyöstä eroavat ja mitä samankaltaisuuksia ilmenisi? Lisäksi voisi tutkia laajemmin päiväkotia työyhteisönä ja ottaa tarkasteluun myös johtajien sekä lastenhoitajien käsitykset tunnetyöstä, miten he ymmärtävät tunnetyön ja millaista tukea he tarvitsevat tunteiden kohtaamiseen. Tällöin saataisiin käsityksiä, miten koko päiväkodissa käsitetään tunteet työn erilaisissa ammattikunnissa. Jatkotutkimusmahdollisuutena on siis laajentaa näkökulmaa lastentarhanopettajasta koko päiväkotiin työyhteisönä ja tutkia, miten päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä käsitetään tunnetyö. Erityisesti voi tutkia, mitkä tilanteet aiheuttavat voimakkaita tunteita ja pyrkiä miettimään kehitysehdotuksia vaikeiden tilanteiden ennaltaehkäisyyn sekä toisaalta haastavien tunteiden käsittelyyn. Esimerkiksi, miten erityistä tukea tarvitsevien lasten sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa tunteita käsitellään. Tutkimalla varhaiskasvatustyön emotionaalista puolta on mahdollista lisätä työhyvinvointia ja lastentarhanopettajien sekä muiden työntekijöiden jaksamista päiväkodissa sekä korostaa varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvattajien merkitystä yhteiskunnalle.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1470. Tampere: Tampere University Press.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25(3), 295–308.
- Baker, M., Andriessen, J. & Järvelä, S. (toim.) 2013. *Affective Learning Together. Social and Emotional Dimensions of Collaborative Learning*. New York: Routledge.
- Bakker, A., Demerouti, E. & Verbeke W. 2004. Using the Job Demands-resources Model to predict Burnout and Performance. *Human Resource Management* 43 (1), 83–104.
- Bolton, S. 2005. *Emotion Management in the Workplace*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. 2. painos. Suomi: UNIPress, 221–288.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. 2006. Care and Education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child & Youth Forum* 35 (5/6), 391–409.
- Cahour, B. 2013. Emotions. Characteristics, emergence and circulation in interactional learning. Teoksessa M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (toim.) *Affective Learning Together. Social and Emotional Dimensions of Collaborative Learning*. New York: Routledge, 52–70.
- CASEL 2003. Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional (SEL) programs. Chicago, IL: University of Illinois. http://indiana.edu/~pbisin/pdf/Safe_and_Sound.pdf Viitattu 15.10.2015.

Chang, M.-L. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 2009 (21), 193–218.

Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. 2011. Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review, Report to the Ministry of Education. New-Zealand. http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/Quality_ECE_for_under-two-year-olds/executive-summary . Luettu 3.3.2015.

Denham, S., Bassett, H. & Zinsser, K. 2012. Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education* 2012 (40), 137–143.

Education International. 2010. Early Childhood Education: A Global Scenario. A report on a study conducted by the Education International ECE Task Force. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ECE_A_global_scenario_EN.PDF Luettu 17.3.2015.

Ek, T. 2005. Kohtaamisia ja ohituksia. Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden (erityis)piirteitä päiväkotityön arjessa. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Fineman, S. 2003. Understanding Emotion at Work. Lontoo: SAGE publications.

Garner, P. 2010. Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educ Psychol Rev* 22: 297–321.

Goleman, D. 2012. Tunneäly työelämässä. Keuruu: Otava.

Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.

Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. 2002. Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business School Press.

Greco, M. & Stenner, P. 2008. Introduction: Emotion and Social Science. Teoksessa M. Greco & P. Stenner (toim.) *Emotions a Social Science Reader*. New York: Routledge, 1–22.

Gross, J. & John, P. 2003. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (2), 348–362.

Gross, J. 1998. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology* 1998 2 (3), 271–299.

Hebson, G., Earnshaw, J. & Marchington, L. 2007. Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy* 22 (6), 675–694.

- Heiskanen, N. 2015. Varhaiskasvatus on tuottoisa sijoituskohde. Helsingin Sanomat 3.8.2015.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hochschild, A. R. 2012. The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Update with a New Preface (3rd Edition). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hochschild, A. R. 2008. Emotion work, feeling rules and social structure. Teoksessa M. Greco & P. Stenner (toim.) Emotions a Social Science Reader. New York: Routledge, 121–126.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmässä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Janhonen, M. 2011. Lectio praecursoria: Tiedon jakaminen tiimityössä. Hallinnon tutkimus 30 (1), 81–83.
- Johanson, E. 2004. Learning Encounters in Preschool: Interaction between atmosphere, view of children and learning. International Journal of Early Childhood 36 (2), 9–26.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. Psykologia 39 (1), 59–66.
- Juuti, P. & Salmi, P. 2014. Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon. Juva: Ps-kustannus.
- Kaikkonen, H. 2007. Esiopettajan työstressi ja selviytymiskeinot. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kallio, M. 2007. Tunnettyö puhelinmyynnissä. Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Oy.

- Karila, K. & Puroila, A.-M. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–226.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena – varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. THL tutkimus 72/2012. Tampere: Tampere University Press.
- Kekkonen M. 2004. Vanhemmuutta etsimässä ja tukemassa. Lapsiperheiden peruspalveluita kehittämässä. Raportteja 281. Helsinki: Stakes.
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki : Arator.
- Koivisto, L. 2013. Luokanopettajan työssä jaksaminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: Ps kustannus.
- Korvajärvi, P. 2009. Arlie Russell Hochschild. Emotionaalinen työ, sukupuoli ja aika. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Jyväskylä: Vastapaino, 201–222.
- Kupila, P. 2012. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell oy, 300–311.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) 1989. http://www.lskl.fi/files/206/LOS_sopimus.pdf. Viitattu 22.4.2015.
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. 2003. In-depth interviews. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (toim.) Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers. Lontoo: SAGE Publications, 138–169.
- Lewis, J. & Ritchie, J. 2003. Generalising from Qualitative Research. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (toim.) Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers. Lontoo: SAGE Publications, 263–286.
- Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A.-M., Raittila, R. & Rutanen, N. 2013. Kokoava yhteenveto. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 176–180.

- LTOL 2015. Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Esitteet>. Viitattu 18.10.2015.
- LTOL 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Esitteet>. Viitattu 13.10.2015.
- Luukkala, J. 2011. Jaksaa, jaksaa, jaksaa... Työhyvinvointitaitojen kirja. Hämeenlinna: Tammi.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. Higher Education Research & Development 24(4), 335–348.
- Mattila, K.-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Juva: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mirchandani, K. 2008. Challenging racial silences in studies of emotion work. Teoksessa M. Greco & P. Stenner (toim.) Emotions a Social Science Reader. New York: Routledge, 264–266.
- Molander, G. 2003. Työtunteet - Esimerkkinä vanhustyö. Työterveyslaitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Myllyniemi, R. 2004. Miten ymmärtää ja luokitella tunteita? Teoksessa V. Hänninen & Ylijoki, O.-H. (toim.) Muuttuuko ihminen? Tampere: Yliopistopaino, 19–48.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorian muodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–40.
- O'Connor, K. 2008. “You choose to care”: Teachers, Emotions and Professional Identity. Teaching and Teacher Education 24 (1), 117–126.
- OKM 8.5.2015. Opetus ja kulttuuriministeriö. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015: Lakimuutoksen keskeinen sisältö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspoliittika/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Vaka1_liite.pdf Viitattu 8.10.2015.
- Pakanen, A. 2015. Varhaiskasvatus on enemmän kuin hoivaa. Helsingin Sanomat 3.8.2015.
- Penn, H. 2005. Understanding early childhood education. Issues and controversies. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Peräkylä, A. 2012. Epilogue: What does the Study of Interaction offer to Emotion Research? Teoksessa A. Peräkylä, M.-L. Sorjonen (toim.) Emotion in Interaction. New York: Oxford University Press, 274–289.

- Petäjaniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Sosiaali- ja terveysministeriön ja opetusministeriön raportti.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Kirjayhtymä oy.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 51. Oulu: Oulu university press.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Riihonen, R. 2013. Ammattilaisten omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Väestöliitto. Helsinki: VL-markkinointi Oy, 41–47.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–47
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 2015. Tampere: Yliopistopaino.
- Rotkirch, A. 2013. Vastaajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Väestöliitto. Helsinki: VL-markkinointi Oy, 8–18.
- Schutz, P., Cross, D., Hong, J. & Osbon, J. 2007. Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. Teoksessa P. Schutz & R. Pekrun (toim.) Emotion in Education. California: Academic press, 223–242.
- Saarni, C. 2000. Emotional Competence: A Developmental Perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.
- Salminen, J. 2014. The Teacher as a Source of Educational Support Exploring Teacher–Child Interactions and Teachers’ Pedagogical Practices in Finnish Preschool Classrooms. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Education, Psychology and Social research 512. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Oulu: Yliopistopaino.
- Snape, D. & Spencer, L. 2003. The Foundation of Qualitative Research. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (toim.) Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers. Lontoo: SAGE Publications, 1–23.
- Sorjonen, M.-L. & Peräkylä, A. 2012. Introduction. Teoksessa A. Peräkylä, M.-L. Sorjonen (toim.) Emotion in Interaction. New York: Oxford University Press, 3–15.
- STAKES 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

STM 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki.

Swanborn, P. 2010. Case Study Research. What, Why and How? Lontoo: SAGE Publications.

Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 272. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työnilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön ja organisaation kehittämiseen. Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja N:o79. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Varhaiskasvatuslaki 580/2015. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>. Viitattu 18.10.2015

Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. Aikuiskasvatus 24 (2), 141–153.

Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Juva: PS-Kustannus.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1823. Tampere: Tampere University Press.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Värri, V.-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksenfilosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press.

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – Opettajuuden ydin? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1577. Tampere: Tampere University Press.

Wróbel, M. 2013. Can Empathy Lead to Emotional Exhaustion in Teachers? The Meditating Role of Emotional labor. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health 26 (4), 581–592.

Åkerlind, G. S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. Teaching in Higher Education 13 (6), 633–644.

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelurunko

Haastateltavan esitiedot:

1.4.2015

- Sukupuoli
- Ikä
- Koulutus
- Työkokemus
- Ryhmä, jota opetat

AIHE 1 TUNNETYÖ – käsitteenä

1. Kerro, mitä ajattelet lastentarhanopettajan työstä ja tunteista?
2. Kerro, miten ymmärrät lastentarhanopettajan tunnetyön?

AIHE 2 TUNTEET ERILAISISSA KOHTAAMISISSA

3. Kerro, millaisia tunteita sinulla herää työssäsi erilaisissa kohtaamisissa tai vuorovaikutustilanteissa? Kerro esimerkki, millaisissa tilanteissa.

AIHE 3 TUNTEIDEN KÄSITTELY

4. Muistele työsi vuorovaikutustilanteita, joissa koit voimakkaita tunteita, miten reagoit?
Kerro, millä tavoilla käsittelet tunteita työssäsi?
5. Oletko itse muuttanut tunteiden käsittelemisessä työvuosiesi aikana? Miten?
6. Mitä pitäisi olla tai osata, jotta lastentarhanopettajan työssä selvitään erilaisista tunteista?

Lopuksi

7. Mihin varhaiskasvatuksen ammattilainen tarvitsee tunteita?

Kiitos haastattelusta!

Liite 2 Litterointinäyte

HJA= Haastattelija, LTO2= Haastateltava

HJA: Joo. No sitten, jos aattelee niinku erilaisia kohtaamistilanteita täällä arjessa, nii millasia tunteita sulla herää?

LTO2: Jos aatellaan niinku ihan näitä vuorovaikutustilanteita niin lasketaanko sekä lasten kanssa että aikuisten kanssa että muun työyhteisön kanssa. HJA: mmm. LTO2: Nii no lasten kanssa ehkä no..ehkä..se on se missä vähiten tulee semmosta ärtymystä..herää.. että sitte se on tavallaan niinku se ärtymys voi nostaa päättää ehkä sellasissa niinku sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, jossa sää niinku oletat että toinen ihminen, jos puhutaan niinku iha semmosesta kahdenkeskisestä, nii se on tavallaan niinku samalla ammattiviivalla sun kanssa, enkä mä tarkota, että lastentarhanopettaja lastentarhanopettajalle vaan siinä työyhteisössä, että sää niinku voit olettaa, että sen pitäis niinku olettaa semmosia tiettyjä niinku ”lainalaisuuksia” (naurahtaen) HJA: Nii. LTO2: Niin ku puhuin tästä toimintakulttuurista, tai niinku ylipäätänsä tästä työstä HJA: Joo. LTO2: Et sillain se ehkä niinkun.. voi tuoda itselle sellasia ärtymyksen tilanteita eniten, mut ei lasten kanssa. Vaikka se voikin, voi olla semmosta, ei ärtymystä.. mutta sellasta.. niinkun jos on vaikka haastava lapsi ja sää et saa sitä vaikka niinku tavallaan, sun kanssa niinku yhteistyöhön ja si tuleee se tilanne, että.. no .. mulla loppu keinot, että mää en ainakaa.. (alkaa nauramaan) Niinku tänää oli aika hyvä (nauraa) HJA: Mmm LTO2: Nyt mä en niinku enää tän enempää mä en niinku osaa, mulla ei ole niinku keinoja osallistaa tätä lasta.. niinku saada häntä kiinnostuun..ja osallistuu ja saada niinku ylläpidettyä sitä kiinnostusta tätä asiaa kohtaan HJA:mmm. LTO2: Ku meillä oli tuolla semmone yks projektiluontonen työpaja, miss me käydään ja hän on niinku erityis..erityislapsi, et hän vaatii niinku tukiviittomia ja mulla ei oo nii vahvaa osaamista niistä. Mutta ymmärtää kyllä ihan täysin ilman tukiviittomiakin, mutta tavallaan siinä tuli ittelte sellane, että tavallaan ei ärtymys lasta kohtaan mutta ärtymys tavallaa ittee kohtaa, että hei... Miks mää en oo opetellu tän paremmin näitä tukiviittomia HJA:mmm. LTO2: Kun nyt mä varmaa ehkä tarttis..- LTO2: Et ei niinku, sitä ei ärsyynny siihe lapseen vaan tavallaan niinku siihe omaan, että mun varmaan pitäis tässä niinku osata enemmän kun.. ja se varmaan tuo se sijaisuuskin semmosta, että jos mä aattelen niitä tunteita... nii se tuo semmosta vähä niinku että (hiljentää ääntä) kaikki katsoo, silmät katsovat sinua, miten toimit (naurahtaa lopuksi). Sitten oot sillai että ppprrrh..Että tää ny meni näin (Molemmat nauraa) Trrrrrrr...(nauraa) HJA: Vähän niinku semmosia paineita sitte.. LTO2: Nii..Mutta tota.. sitte vanhempien kanssa tota ei oo ainakaan tullu mitään.. että itse vanhempana se auttaa, että mä yritän hyvin pitkälle ymmärtää sitä vanhempaa ja vanhemmuutta. ... Siinäkin niinku näkyy se, että niinkun.. tunteet näkyy, sekä niinkun vanhemmat vois ajatella krhmm (yskähtää) niitä tavallaan työntekijän tunteita että tavallaan sitten niin, että työntekijät voi aatella si niitten vanhempien tunteita. Että se ei olis aina nii arvostele..arvostelukulttuuria. HJA:mmm LTO2: ehkä niinku puolin ja toisin, mutta voiko sanoo kulttuuri, se on ehkä vähä liian vahva sana, mutta semmone arvostelun...niinku...ilmapiiri. että.. kun NE tekee tollain ja...öömm... tavallaan sitä toisten tyyliä ja vanhemmuutta, kasvatusnäkemys ja kasvatus tyyliä niinku totta kai ..ne täytyy olla linjassa, tiettyssä linjassa päiväkodin kanssa käytäntöjen kanssa, että.. HJA:mmm. LTO2: Että siitä ei tavallaan muute tuu mitään.. mutta sitte tavallaan pitäisi OIKEESTI päästä sinne kasvatuskumppanuuteen niinku jo alussa. Elikk ne pitää puhua niinku auki. HJA: Joo. LTO2: Nyt se on enemmän sitä että missä on vapaa paikka, tuonne..että.. ei oteta niinku selville sekä päiväkodin puolta että vanhempien puolta, että onko meillä sellaset näkemykset, että me ollaan yhdessä linjassa HJA: mmm. LTO2: No jos ne ei oo alunperinkään yhdessä linjassa nii ne näkemykset, nii.. siit on hirvee vaikee mitää kumppanuutta lähtee rakentamaan.. HJA:mmm. LTO2: Nii ei voi niinku... että.. toivottavasti en loukkaa ny ketää mutta sillai jeesustella. Nii kyllähä niitä tulee ittellekki välillä luonnollisesti, että aattelee, että no hmmm, minkä takia noi ny tollai tekee? Et eks sille lapselle ois ehkä parempi noin. Että niiltäkään ei voi välttyä mutta ne täytyy niinku sillai itte palauttaa si ittelte, että OKEI.. asioita on hyvä niinku sillai kyseen.. kyseenalaistaa ja miettiä ja pohtia.. mutta sillai et.. se on..et mut pitää vetää se rajanveto et koska se on niinku rakentavaa ja koska se ei oo niinku rakentavaa.. että sitä ei rakentavaa tapahtuu kyllä aika paljon..että... HJA: mmm. LTO2: Mutta ehkä tota... työ.. tota.. tovereiden kanssa herää semmosia.. niinku turhautumisen tunteet on varmaa niinku sellasia jos puhutaan vaik negatiivisista tunteista, nii ehkä semmosia turhautumisia on ja tulee, jos sä joudut aina, jos jotain asiaa yrität vaikka.. (huokaisee)...Yrittäisit viedä läpi ikään kuin sillee, että HEI kattokaa tää ois sillee hyvä juttu, että voitais kokeilla tällasta HJA:mmm. LTO2: ja sitte tavallaan se pohjautuu, jos se toimintakulttuuri on jo hirveen vah-va, nii ... tota semmosta turhautumista tulee...Että että.. voisiko yrittää näin.. niin se .. mutta sitte positiivisia tunteita, jos niitä luokittelee näin nii..totta kai naurua, ilon hetkiä.. huumoria.. mutta huumori ei oo oikeen tunne, mutta sitä kautta tulee semmosia..ilosia.. ja lasten kanssa tietysti! Nii.. kyllä ne aika lailla noudattelee vanhempienkin kanssa sitte miten niitä näkee, nii saattaa tulla justii täämösiä, että vähän niinkun... ..että se riippuu vähä persoonistaki, että jotkut on hyvinki rentoja ja jotkut si voi hyvinki heittää aika rentookin juttua sit (naurahtaa) HJA:mmm. LTO2: ..että se on niinku vastavuorosta ja hyvinki niinku mukavaa ja siitä tulee iloseks.. Mutta kyllä ne kirjoittaa aika.. jos päivänkin aikana miettii ja ajatellaan nii.. ei se semmosta tasapaksua oo. Että kyllä niitä erilaisia tunteita niinku koko päivän aikana sekä niitä positiivisia että negatiivisia tunteita niinku jossain määrin käy läpi.. että onko se voimakkuus niinku mikä? Että se vaihtelee, mutta kyllä niitä ihan tasasesti tulee.. (laskee kahvikupin kolahtaen pöydälle ja hiljenee..)

Liite 3 Analyysitaulukko

Merkityksellinen ilmaisu (esimerkkinä muutamia)	Alakategoria	Yläkategoria
<p>”Eli ihan siinä vuoropuhelussa siin on äänensävyt, siin on ilmeet, ja siin on kosketus ja minkä..mi-mitä se lapsi saa niinkun sinun kehostas ja mitä..mitä sinusta välittyy? - - Sitä tarvitaan siinä kohtaa, kun kohtaa ryhmän, kun kohtaa aikuisen, isän, äidin, vanhemman, tuojan, viejän, mummin, <u>kuka</u> tahansa kummin kaima sieltä tulee nii niissä tilanteissa tarvitaan, - - jos siinä on ihan <u>oikeesti</u> läsnä ..ja pidät huolen siitä asiasta, nii kyllä siinä tavalla tai toisella sinusta välittyy millä tunteella sää siinä tilanteessa oot. Kyll se isä tai äite, kyll se.. sen ilmaston siitä niinku aistii.” (LTO5)</p> <p>”Than joka päiväseen elämään täällä, lasten kohtaamiseen, perheiden kohtaamiseen, työkavereiden kohtaamiseen, että se on <u>koko aika</u> sellasta tunteiden myllerrystä (Naurauhtaa)! Että kyllä sitä tarvitaan <u>ihan</u> koko aika!” (LTO1)</p> <p>”Krhmm. (yskähtää) Tota, mä ajattelen sen sillain että se tunnettyö voi olla sellaista mikä kuuluu amm.. lastentarhanopettajan <u>ammatti</u>-identiteettiin. - - jos sulle tulee tällasia...mmm.. vaikka niinku konflikti tilanteita tai niinku ristiriitatilanteita, jossa sun täytyy niinku oman ammattietiikan, ja jonku muitten kans, sun täytyy vähän niinku pohtia, että - - tiettyssä mielessä pitäis olla tota objektiivinen ja ammatillinen kuitenkin koko aika, vaikka tunteilla täytyy tehdä..” (LTO2)</p> <p>”Se ammatillisuus nousee nopea..niinkun enemmänki eikä vaa niinku työtä tee välttämättä tunteen pohjalta (HJA:mmm). Tunteet on mukana, mutta ei anna niiden sillä lailla niinkun ohjata - - Vaikka se tunne on siinä voimakkaasti mukana, jos se oma toiminta on tavoitteellista myöskin ..järkevällä tavalla niin saahan siellä tunteet olla vahvasti mukana sitten..- - ” (LTO5)</p> <p>”Sekä siihen, että sitä tunnettyötä voi tehdä <u>myös</u> lasten kanssa.- - Lastentarhanopettaja mallintaa sitä mitä on olla <u>ihminen</u>, millasia aikuiset on? Mitä arvoja ne aikuiset ajattelee niinku tärkeiks. että kyllähä se on se malli ja se sanottaminen, niitten tunteitten kautta..nii.. nii <u>ensarvosen</u> tärkeitä, koska se on tavallaan sitä <u>seuraavaa</u> sukupolvea, jotka - - sen empaattisuuden ja oikeesti niinkun sen välittämisen sen ihmisyyden..että sen merkityksen pitäis olla <u>paljon isompi</u>.” (LTO2)</p> <p>”No tunteita täytyy käsitellä myös lasten kanssa, että meillä on täällä ihan tunnekasvatusta täällä päiväkodissa, että me käsitellään..- -”(LTO1)</p> <p>”Ne kohtaamiset on <u>ihan</u> oma lukunsa sitten..että kuinka sieltä lähetään kannattelemaan ja..kuinka..luomaan niinkun aikui-aikuisten välille luottamusta ja turvaa ja semmosta semmosta niinkun <u>yhdessä</u>, yhdessä lapsen näkökulmaan paneutumista ja monenlaista perheen tukemista.. - - valtavan paljon sellasta tyynyttelyä ja rauhoittelua ja semmosta niinkun <u>turvan</u> luomista - -”(LTO5)</p> <p>” No kyllä se on sellasta [puhuu tunnettyöstä] niinkun..semmosta.. niinkun.. semmosta mmm.. myötäelämistä, jotta pystyt elämään niinkun.. niinkun siinä toisten rinnalla tunteissa. Ymmärtäminen. empatia. empatia. ehkä se on sitä kuuntelua, <u>kykyä</u> kuunnella.. . ja ja ..kyllähän se vanhempien kanssa se kasvatuskumppanuus (huokaisee) niin se on, että sää pystyt niinkun.. sä <u>aidosti</u> kuuntelet! - - nykyään enemmän ja enemmän niinkun aikuisten..niinkun <u>vanhempien</u> tunteiden kanssa.. (nielaisee) joutuu tekemisiin.. että..että joutuu niinkun olemaan siinä läsnä..eri elämäntilanteissa. Monesti myös vaikeissa esimerkiksi jos perheessä, - - vaikka avioero, niin sähän joudut työntekijänä olemaan siinä mukana. Siinä keskustelemaan ja olemaan myötäkuulijana, kuuntelemaan niitä tunteita....”(LTO4)</p>	<p>6.1.1 Osana jokapäiväistä vuorovaikutusta</p> <p>6.1.2 Osana ammatillisuutta ja ammatti-identiteettiä</p> <p>6.1.3 Osana lasten tunnekasvatusta</p> <p>6.1.4 Osana vanhemmuuden ja kasvatus-kumppanuuden tukemista</p>	<p>6.1 Tunnettyö osa työtä</p>
<p>”- - kyllähän suurin osa niistä on niitä positiivisia tunteita.- -mutta totta kai kyllä mä koen sillai että ei me olla niin ku ulkopuolella semmosen, että kyllä mää itse kohtaan pettymystä jaah... - - omassa tunnemaailmassa oli <u>niinin</u> pettynyt omaan osaamiseensa ja... ja <u>julkisesti</u> mä niinkun huomaan, että hei emmää saa niinkun tätä vuorovaikutusta jonkun lapsen kanssa niinku toimimaan ollenkaa.” (LTO5)</p> <p>” Tässähän pyörii paljon tunteet mukana, tässä työssä. Työssä semmoset ilon tunteet. Onnistumisen tunteet. Mutta sitten myös pettymyksen tunteet.- - Onnistumisen kokemuksia nii.. juuri ne ilon..ilon hetket kun näkee..että kun joku lapsi on oppinu niinku vaikka sanotaanko tekemään jonku..jonku tietekö .. vaikka oman nimen</p>	<p>6.2.1 Onnistumisesta pettymykseen omassa suoriutumisessa</p>	<p>6.2 Tunteiden kirjo</p>

<p>kirjottamaan että se ilo, että hups että sää oot oppinu näi ..” (LTO4)</p> <p>”- -erityislapsi, et hän vaatii niinku tukiviittomia ja <u>mulla</u> ei oo nii vahvaa osaamista niistä. Mutta ymmärtää kyllä ihan täysin ilman tukiviittomiakin, mutta tavallaan siinä tuli itelle sellane, että tavallaan ei ärtymys lasta kohtaan mutta ärtymys tavallaa ittee kohtaa, että hei... <u>Miks</u> mää en oo opetellu tän paremmin näitä tukiviittomia- -”(LTO2)</p> <p>”- - mutta sit tietysti myöskin ne <u>ilot</u>! Että oon kyllä niin iloinen, <u>niin</u> tyytyväinen, että on upeata, että mä riemuitsen. Että tän tyyppiset - - Mutta semmoset perus..perus ilo, suru, kiukku, kateus, mustasukkasuus, mitä näitä nyt on. On nii länä lasten päivässä. Nii, ee ei. Mää vaan huomaan, että iha, ihan näitä samoja tunteita, että sama tunnemaailma se on niinku itelläki.” (LTO5)</p> <p>”Iloa ja semmosta niinkun naurua ja huu-huumoria kans.. sitä ..niinku tosi paljon... - - No siis lasten kanssa ihan <u>totta kai</u> että ihan <u>jatkuvasti</u>..Eliikkä ihan kaikessa mitä tehdään nii.. Päivittäin..päivittäin (naurahtaa) tai melkein tunneittain - - on tosi ilosta. - -tarttua sitte niihi positiivisiin asioihin...”(LTO3)</p> <p>”kyllä ne aika lailla noudattelee vanhempienkin kanssa sitte miten niitä näkee, nii saattaa tulla justii tämmösiä, että vähän niinkun... ..että se riippuu vähä persoonistaki, että jotkut on hyvinki rentoja ja jotkut si voi hyvinki heittää aika <u>rentookin</u> juttua sit (naurahtaa) - - että se on niinku vastavuorosta ja hyvinki niinku mukavaa ja siitä tulee iloseks.” (LTO2)</p> <p>”Tietysti vanhemmilta saatava palaute on ihanaa sitten..ku saa sitä hyvää palautetta. Mutta sitte ku voi tulla sitä huonooki palautetta. - - Mutta huonoo palautetta tulee loppujen lopuksi hyvinkin vähän ..huonoo, siis <u>huonoo</u> palautetta. että sitä tulee todella vähän. - - Kyllä siitä surullinen olohan siitä tulee tietysti, jos se vaikka kohdistuu itseän. Siis niinku henkilökohtaisesti. Tuleehan siitä surullinen olo tietysti.. että ei eihän sitä voi kieltää.. mmm.. (hiljenee.)”(LTO4)</p> <p>”Ja sit meillä niinkun on tosi hyvä tiimi, että meillä on niinku tosi <u>huumoripainotteista</u> tää homma.. - - meillä on ollu tosi <u>hauskaa</u> koko ajan.. tota ja kyll se sitte <u>tarttuu</u> niinkun lapsiinkin, että ...kun meillä on kivaa nii si lapsillakin on kivaa..”(LTO3)</p> <p>”On monenlaisia. mutta onneks suurin osa tilanteista on sellasia mukavia ja ilosia. Ja kyllä me joudutaan, mä en tiä kuinka syvälle aattelen, mutta aika paljon eletään aika paljon näitte työkaverien kanssa näitä tunteita. Että jos on työkaverilla murheita, nii kyllä siihe aika syvälle uppoo ja on mukana siinä toisen tunteissa ja haluais auttaa häntä. Mutta samalla lailla me toisten ilotkin jaetaan täällä.. Tää on aika tiivis työyhteisö.. - -<u>Se</u> on aika raskastakin kun aistii toisen tunteita. - -”(LTO1)</p> <p>”- - työ.. tota.. tovereiden kanssa herää semmosia.. niinku turhautumisen tunteet on varmaa niinku sellasia jos puhutaan vaik negatiivisista tunteista, nii ehkä semmosia turhautumisia on ja tulee, jos sä joudut aina, jos jotain asiaa yrität vaikka.. (huokaisee)..<u>Yrittäisit</u> viedä läpi ikään kuin sillee, että <u>HEI</u> kattokaa tää ois sillee <u>hyvä</u> juttu, että voitais kokeilla tällasta (LTO2)</p>	<p>6.2.2 Riemusta kiukkuun lasten kanssa</p> <p>6.2.3 Ilosta suruun perheiden kanssa</p> <p>6.2.4 Hyvästä olostä turhautumiseen työyhteisön kanssa</p>	
<p>”Mutta tietysti <u>hirveen tärkeet</u> on se meidän tiimi.. se on meidän aikuisten tiimi ja me ollaan siä sovittu, että me puhuttas sielläkin siitä, että mikä..minkä..minkälaisia tiloja ja tunteita <u>meillä</u> on.”(LTO1)</p> <p>”- -sit tiimille, <u>tiimille</u>..On onneks nii, et pystytään tosi hyvin keskusteleen kaikesta ja sit niinkun tiimin kesken uskalletaan si enemmän kesk..niinkun keskustella ja näyttää tunteita laidasta laitaan.”(LTO3)</p> <p>”- - lapsien..ja lapsiryhmän kanssa käydään tunneasioita läpi ihan <u>tie-toisesti</u>, tiedostetaan ja opetetaan heitä. - -oon kokenu kuinka <u>tärkeetä</u> lapsille niinku on tunnistaa ja tiedostaa, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja ihmisellä on, ihmisellä <u>kuuluu</u> olla niitä tunteita.” (LTO5)</p> <p>”- - tunnekasvatuskin monesti lapsille just on, että niitä tunteita <u>sanotetaan</u>, että <u>niitä</u> puhutaan auki. Että lapsillekin on se viesti, että jos sää kerrot niistä omista tunteista, mutta ei ny sentää joka välissä tarvi, - - että sillain rajansa kaikella. - - Että on ok olla esimerkiksi <u>vihanen</u> ja kiukkunen, mutta tavallaan, että miten sää niinku <u>purat</u> sen, - -on oikein ehkä ohjata siihen tunteiden niinku itsesäätelyyn ja tietysti hallintaankin, että sun täytyy suhteuttaa se sun tunnepurkaukses niinku siihe tilanteeseen sopivaks. ” (LTO2)</p>	<p>6.3.1 Keskustelu tiimin kanssa</p> <p>6.3.2 Tunnekasvatus lasten kanssa</p>	<p>6.3 Tunteiden käsittely</p>

<p>”Mää käyn niinku oman pääni sisällä dialogia itseni kanssa, että koska sitten niistä asioista joita tapahtuu töissä, nii tavallaan <u>sää</u> et voi niistä niille työn ulkopuolisille ihmisille niinkun <u>puhua</u>.”(LTO2)</p> <p>”- aina siis pohdin sen tilanteen ja nii.. et oisinko mä ite voinut tehdä jotenkin toisin.- - nii en mää jää sitäkään niinkun <u>liian</u> pitkäks aikaa, että <u>yrityn</u> päästä yli..niistä tilanteista.. - - just se että osaa reflektoida asian mutta si se, että osaa päästää ylitte, että se on ehkä se tärkein..” (LTO3)</p> <p>”- niiden tunteiden kokeminen ..öh.. oli <u>erit – täin</u> tervehdyttävää ja <u>erit- täin</u>. - - sillon oppi semmosia ajattelutapoja ja ajattelumalleja, että hyvänen aika mähän olen <u>siitäkin</u> selvinny nii kyllähän mää <u>tästä</u> päivästä selviän! - -Valtava semmone usko siitä loppujen lopuks lähti, että sit kun se lähtee niinkun siivilleen...- -voimakkaiden tunteiden kokeminen tässä työssä myös sen..sen sen semmosen osaamattomuuden ja sen semmosen..<u>luulot pois</u> –tyyliin itseltä - - sen ei tarvi olla uuvuttavaa tai johtaa uupumukseen vaan se voi johtaa.. mää ite kokenu että se johti niinku <u>voimaantumiseen</u>. Että se loppujen lopuksi toi semmosta positiivista voimavaraa..työntekemiseen.” (LTO5)</p>	<p>6.3.3 Itsereflektointi</p> <p>6.3.4 Sisäisen voiman tunteen, voimaantumisen prosessointi</p>	
<p>”Tiimi, tiimi. No kun <u>se on</u> se tärkein. tärkein tuki. Se on se tärkein.” (LTO4)</p> <p>”Tiimin kanssa, kyllähän se tosiasia on, että se mitä täällä kohdataan oli ne sit positiivisia tai negatiivisia niin kyllähän me ensimmäisenä työstetään niitä <u>tiimin</u> kanssa.” (LTO1)</p> <p>”No niin, nii sitten tietysti sitä tukee täytyy varmaa saada esimieheltä ..varmaan..oma-oman-oman yksikkönsä varmaa täytyy saada tukea.. ja <u>erityisesti</u> sitä jaksamisen tukea sitten, jos on ollu vaikka vaikka työuupunut tai .. tai tai tai .. haluaa vaikka tukee, miettii vaikka jos haluais vaikka niinku ammatillista tukea - -Nii voihan sitä si joskus joutua ihan työterveyteenkin niinkun keskustelemaan.. - - Jos tapahtuu jotain todella rankkoja tapahtumia tapahtumia päiväkodissa. - - Nii kyllähän sillo joutuu tietenki työterveyden kautta konsultoimaan... - -” (LTO4)</p> <p>”- - meillä on hyvät verkostot, että meillä on täällä talossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja, jonka kanssa me pystytään työstämään näitä asioita.. Hän on meillä kyllä tässä ihan <u>viikottain</u> apuna, että jos me tarvitaan nii.- - Nii ja toki meillä on muutkin verkostot, että tehään kyllä neuvoloiden kanssa yhteistyötä, perhetyön kanssa, sosiaalipuolen ihmisten kanssa. Että sillä tavalla on verkostoja apuna, minkä kanssa tehdä.” (LTO1)</p> <p>”No mun täytyy sanoa, että oon saanu hyviä eväitä, että oon opiskellu tässä matkan varrella tunnekasvatusta ja tunnekieltä ja ..oon.. oon käyny sellasia dialogikoulutuksia, että kyllä se on pikkuhiljaa opettanu.. sit tää varajohtajuus on opettanu ihan hirveesti, että.. samaten tää johtajuuskin sitte.. että kyllä tää sellasta elämänikästä kasvua on ollut..” (LTO1)</p> <p>”- -haluan korostaa, että on ollu hyvin tietoista koulutusta ja oppimista...- - ihan omalta vapaaehtoiselta koulutus pohjalta, että <u>tarve on</u> - - Eihä ne nyt välttämättä oo mitää pitkäkestosia koulutuksia, mutta sitten, että.. - - kyllä aika ..paljon oon pyrkiny näistä tunnepuolen asioista ottamaan selvää.” (LTO5)</p> <p>”Että siinä mielessä ne työvuodet on vaikuttanut semmosta omaa.. niinku öömm.. tasaannu vähä niinku omaa luonnetta,- -oppinu sellasta <u>maltilisuutta</u> ja että vähän ottaa etäisyyttä ja sitten tarkastelee sitä tilannetta uudelleen. - - ja mennä vähän sen <u>toisenkin</u> saappaisiin, - - sellane empaattisuus ja <u>tunneäly</u>, - - että <u>sää yrität</u> mennä niihin toisen tunteisiin, ajatella mitä se toinen, miltä siitä <u>toisesta</u> niinkun <u>tuntuu</u>... eikä niinkun ota eka sitä omaa reaktioos vaan sekin oikeutettu, mutta niin sen toisenkin tunnereaktio on.. että.. on oikeutettu.” (LTO2)</p> <p>”Mä huomaan että tän vuoden aikana on ollu..että vielä syksyllä ku oli joku perheiden kanssa joku tilanne, nii sit mä vielä illalla kotona mietin, märehdin ja murehdin sitä, mutta nykyään mää oon oppinu sen tosi hyvin, että <u>hei</u> maailma ei tähän kaadu - -” (LTO3)</p>	<p>6.4.1 Oman tiimin tuki</p> <p>6.4.2 Moniammatillisen verkoston tuki</p> <p>6.4.3 Lisäkoulutuksen tuoma osaaminen</p> <p>6.4.4 Työkokemuksen tuoma varmuus ja ymmärrys</p>	<p>6.4 Tunnetyöhön saatu tuki</p>